

## HOOFSTUK 1

### INLEIDENDE ORIËTERING

*To create a classroom where all learners will thrive is a challenging task, but “there is an island of opportunity in the sea of every difficulty”.*

(Kruger & Adams, 2002:231)

#### 1.1 INLEIDING

Met die eerste demokratiese verkiesing in 1994 in Suid-Afrika het daar 'n keerpunt gekom aangaande verskeie aspekte binne die Suid-Afrikaanse samelewing. Een van die aspekte wat meegebring het dat veranderinge plaasgevind het, was die samestelling van 'n nuwe konstitusie. Die nuwe konstitusie van Suid-Afrika beskerm al sy landsburgers teen enige vorm van diskriminering op grond van ras, geslag, sosiale klas, taal, geloof of vermoë (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002:23). Die onderwysstelsel van die land is ook deur hierdie veranderinge geraak en in die gees van demokrasie het daar binne die stelsel belangrike veranderinge plaasgevind. Een van die aspekte wat deur die nuwe konstitusie van Suid-Afrika onderskryf word, is die feit dat alle leerders die fundamentele reg het op basiese onderwys. Dit het tot gevolg dat die ongelykhede van die verlede onder die loep geneem moet word deur te fokus op aspekte soos toegang tot en gelyke onderwys vir almal (Western Cape, ongedateer).

Op grond van bogenoemde veranderinge word tans gepoog om binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel na 'n enkele, inklusiewe onderwysstelsel vir almal te beweeg. Daar het dus 'n klemverskuiwing plaasgevind, weg van die tradisionele kind-tekort mediese model na 'n ekologiese en multisisteam-

paradigma, wat 'n wyer spektrum van analise en sintese voorstel (Engelbrecht, Swart & Eloff, ongedateer:1). Die klem val dus nie meer op die identifisering en probleme van leerders met gestremdhede nie, maar eerder op die ontwikkeling van die vermoëns van ALLE leerders.

Die term "inklusief" het ietwat van 'n internasionale "gons"-woord geword (Western Cape, ongedateer). Wetgewing in bykans alle lande vereis dat alle kinders onderrig moet ontvang in 'n omgewing met die minste beperkinge en met die nodige ondersteuning (Green, 1991:84). Dit dui dus daarop dat leerlinge wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, indien moontlik en met die nodige ondersteuning, onderrig in 'n hoofstroomskool moet ontvang. Slegs in gevalle waar dit absoluut noodsaaklik is, moet die leerder onderrig word binne 'n afsonderlike konteks (Donald *et al.*, 2002:297).

## **1.2 ONTLEDING VAN DIE PROBLEEM**

Tydens die ontleding van die probleem word aandag geskenk aan die bewuswording van die probleem wat tot die aanvanklike vraag gelei het. Die aanvanklike vraag word dan deur 'n voorlopige literatuurstudie geverifieer en 'n finale vraag word dan gestel wat as grondslag vir die navorsing sal dien.

### **1.2.1 Bewuswording van die probleem**

Die navorser het na aanleiding van gesprekke met 'n aantal onderwysers verbonde aan openbare skole bewus geword van die frustrasies en onsekerhede wat onderwysers rakende inklusiewe onderwys ervaar. Aspekte wat tydens gesprekvoering na vore gekom het, was onder andere wat die rol van die onderwyser is met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys.

Die navorser self het haar onderwysopleiding ontvang in 'n tydperk toe leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, onderrig ontvang het in skole waar daar in hul spesifieke behoeftes voorsien is. Tydens verdere studie ten einde as 'n opvoedkundige sielkundige te kan registreer, het dit vir die navorser egter duidelik geword dat meer kennis van inklusiewe onderwys 'n noodsaaklikheid is, aangesien een van die funksies van die opvoedkundige sielkundige dan ook is om leiding aan onderwysers te bied. Dit wil dus voorkom of dit nodig is dat riglyne saamgestel moet word wat die opvoedkundige sielkundige kan gebruik wanneer leiding aan die onderwyser gebied word aangaande die implementering van inklusiewe onderwys binne die klaskamer.

Die probleem waarmee die navorser gekonfronteer word, kan soos volg in vraagvorm geformuleer word:

- Wat is die rol van die onderwyser met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys?
- Watter riglyne kan die opvoedkundige sielkundige aan die onderwyser gee met betrekking tot die praktiese implementering van inklusiewe onderwys?

Die navorser sal vervolgens tydens die verkenning van die probleem poog om hierdie twee vrae deur middel van 'n voorlopige literatuurstudie te verifieer.

## **1.2.2 Verkenning van die probleem**

Alhoewel die beweeg na inklusiwiteit binne die onderwys 'n wêreldwye tendens is, het die navorser besluit om hierdie fenomeen binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te ondersoek.

### **1.2.2.1 Die beweeg na 'n enkele, inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika**

Om die konsep Inklusiewe Onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks te kan verstaan, is dit nodig om die geskiedenis van Spesiale Onderwys van nader te beskou. Voor die 1994-verkiesing het besonder min spesiale skole bestaan, en leerders is slegs op grond van rigiede kategorieë tot hierdie skole toegelaat. Binne hierdie sisteem is ondersteuning dan ook net aan leerders met organiese, mediese gestremdhede gebied. Dit het tot gevolg gehad dat leerders wat byvoorbeeld leerprobleme ondervind het as gevolg van ernstige armoede nie gekwalifiseer het om opvoedkundige ondersteuning binne die sisteem te ontvang nie (Department of Education, 2001:9).

Dit is ook belangrik om daarop te let dat die Suid-Afrikaanse Onderwysdepartemente voor die 1994-verkiesing in 18 departemente onderverdeel was. Hierdie verdeling was gebaseer op ras en elke departement het hul eie beleid gehad ten opsigte van spesiale onderwysbehoefte. Aan die een kant was daar spesiale onderwysfasiliteite in daardie departemente ontwikkel wat blankes, en in 'n sekere mate Kleurlinge en Indiërs, bedien het. Hierdie populasie was, rofweg geskat, ongeveer 20% van die skoolgaande bevolking. Die hoofdoelstelling, binne hierdie departemente, was egter in die verlede om leerders buite die gewone stelsel te akkommodeer en hulle in spesiale skole en spesiale klasse te onderrig (Donald *et al.*, 2002:297).

Aan die ander kant is dienste in die departemente wat die meerderheid – rofweg 80% van die skoolgaande populasie – verteenwoordig het, besonder min ontwikkel. Dit het tot gevolg gehad dat die meerderheid leerders met spesifieke leerbehoefte nie in staat was daartoe om skool by te woon nie. Indien leerders wel in staat was om die onderrig te ontvang is hulle gekonfronteer deur onvoldoende fasiliteite, bronne en ondersteuningsdienste (Donald *et al.*, 2002:297). Daar kan dus met reg opgemerk word dat die oorgrote meerderheid leerders met gestremde probleme ondervind het om toegang tot ondersteuning te verkry (Department of Education 2001:9).

In die lig van bostaande inligting kan die gevolgtrekking dus gemaak word dat spesiale skole voor die 1994-verkiezing na aanleiding van twee aspekte georganiseer was, naamlik ras en gestremde. Dit het tot gevolg gehad dat die meerderheid leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar het, nie toegang gehad het tot basiese onderrig nie (Department of Education, 2001:9). Hierdie aspek is teenstrydig met die Konstitusie artikel 9(2) wat aandui dat almal die fundamentele reg het op basiese onderwys (Department of Education, 2001:11).

Na afloop van die 1994-verkiezing het die 18 verskillende onderwysdepartemente egter geamalgameer (Department of Education, 2001:5) en in 1995 het Education White Paper 1 on Education and Training verskyn. Die verskyning van hierdie dokument was die begin van 'n proses wat gelei het tot die publikasie van Education White Paper 6: Special Needs Education in 2001 (Van Rooyen & Le Grange, 2003:152). Laasgenoemde dokument dien as raamwerk vir die ministerie se verbintenis tot die voorsiening van opvoedkundige geleentheid en spesifiek vir daardie leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar (Department of Education, 2001:5). Die proses wat gelei het tot

die saamstel van hierdie dokument sal breedvoerig in hoofstuk twee van hierdie studie bespreek word.

Dis is dus duidelik dat daar uit die verlede 'n ontoereikende en verdeelde sisteem geërf is, en dit wil voorkom of daar 'n aantal struikelblokke is wat oorkom moet word voordat inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel suksesvol geïmplementeer sal kan word (Donald *et al.*, 2002:297).

### **1.2.2.2 Wat behels die term inklusiewe onderwys?**

Alhoewel die term “inklusiewe onderwys” algemeen in die literatuur aangaande spesiale onderwys gebruik word, is die term redelik nuut en bestaan daar onduidelikhede oor wat dit presies behels (Sayer, 2002:33). In die lig hiervan is dit eerstens nodig om 'n onderskeid te tref tussen “inklusiewe onderwys” en die blote “integrasie” van leerders binne die bestaande sisteem.

Voorstanders van inklusiewe onderwys streef na die ontwikkeling van 'n onderwysstelsel waarin verdraagsaamheid, diversiteit en gelykheid van alle leerders voorgestaan word (Benjamin, 2002:viii). Volgens Sayer (2002:24) word daar binne 'n inklusiewe onderwysstelsel daarna gestreef om voorsiening te maak vir individuele leerders deur die heroorweging, herorganisering en aanpassing van die bestaande kurrikulum. Deurdat die kurrikulum verander word om in al die leerders se behoeftes te voorsien, word individuele leerders se verskille en behoeftes in ag geneem. Deur middel van hierdie proses word die skool toeganklik gemaak vir al die leerders vanuit die plaaslike gemeenskap en word geen leerder uitgesluit nie.

Integrering, aan die ander kant, hou verband met leerders met buitengewone behoeftes wat toegang verkry tot gewone skole. Die behoeftes van hierdie

leerders word erken deur die beskikbaarstelling van individuele programme wat in elke kind se spesifieke behoefte voorsien. Die kurrikulum bly dus dieselfde en word nie aangepas soos in die geval van inklusiewe onderwys nie (Sayer, 2002:24).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat inklusiewe onderwys meer behels as die blote integrering van leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer binne 'n gewone skool ervaar.

Tydens die aanvanklike literatuurstudie het dit ook na vore gekom dat daar 'n hele aantal definisies vir inklusiewe onderwys voorkom. Die Nasionale Kommissie met betrekking tot Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding en die Nasionale Komitee van Onderwysondersteuningsdienste bied die volgende definisie aangaande inklusiewe onderwys:

***Inklusiewe onderwys** word beskou as 'n leeromgewing wat die volle persoonlike, akademiese en professionele ontwikkeling van alle leerders voorstaan ongeag ras, klas, geslag, gestremdheid, geloof, kultuur, seksuele voorkeur, leerstyl of taal (Western Cape, ongedateer:1).*

Vir die doel van hierdie navorsing sal volstaan word met die definisie vir inklusiewe onderwys soos vervat in Department of Education White Paper 6: Special Needs Education (2001:16). Volgens die dokument behels inklusiewe onderwys die volgende:

- Die erkenning dat alle kinders en die jeug kan leer en dat alle kinders en die jeug ondersteuning nodig het.

- Die aanvaarding van die feit dat alle leerders in sommige opsigte verskillend is en verskillende leerbehoefte het wat ewe belangrik van aard is en 'n gewone deel uitmaak van ons menslike ervaring.
- Die skep van strukture, sisteme en leermetodes om in die behoeftes van alle leerders te voorsien.
- Die erkenning en respektering van verskille by leerders op grond van ouderdom, geslag, etnisiteit, taal, klas, gestemdheid of HIV-status.
- Die verandering van gesindheid, gedrag, onderrigmetodes, kurrikula en die omgewing om in die behoeftes van alle leerders te voorsien.
- 'n Toename in die leerlingtal binne die kultuur en kurrikula van die opvoedkundige instansie en die blootlê en beperking van struikelblokke met betrekking tot leer.
- Die bemagtiging van leerders deur hul individuele sterkpunte te ontwikkel en hulle alle leerders in staat te stel om aan die proses van leer deel te neem.
- Die erkenning van die feit dat leer ook tuis en in die gemeenskap, asook binne formele en informele strukture plaasvind.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat Inklusiewe onderwys die insluiting van alle leerders binne 'n enkele onderwysstelsel behels. Alle leerders het dus die reg op onderwys en daarom mag geen leerder uitgesluit word nie.

### **1.2.2.3 Die rol van die onderwyser met betrekking tot inklusiewe onderwys**

Duminy en Söhnge (1991:6) beweer dat 'n onderwyser daardie bekwame persoon is wat die opvoedkundige taak van onderrig uitvoer. Volgens hierdie twee skrywers behels onderrig letterlik om iemand van onder na bo te lei. In die skool is dit dan die onderwysers se taak om die kind (onder) na volwassenheid



(bo) te begelei. Soos reeds in 1.2.2.1 genoem word daar tans in Suid-Afrika na 'n enkele, inklusiewe onderwysstelsel beweeg. Alhoewel hierdie beweeg na inklusiwiteit 'n invloed het op die hele onderwysstelsel is dit die gewone klasonderwyser wat die konsep binne die klaskamer moet implementeer (Westwood & Graham, 2003:4). Binne 'n inklusiewe stelsel sal dit dus die onderwyser se taak wees om alle leerders, ook daardie leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, na volwassenheid te lei.

In 'n studie wat deur Frederickson, Osborne en Reed (2004:264) by die University College van London uitgevoer is, het die vraag ontstaan oor die bevoegdheede waarvoor onderwysers moet beskik vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys binne hoofstroomklasse. Volgens die oop lêer met betrekking tot inklusiewe onderwys (UNESCO, ongedateer:49) word die feit dat alle onderwysers oor sekere kennis van die term inklusiewe onderwys moet beskik, gesien as die eerste stap in die rigting van 'n suksesvolle implementering van die konsep. Na aanleiding van 'n studie wat in Spanje gedoen is, maak Moltó (2003:327) melding van die feit dat onderwysers opgelei moet word met betrekking tot die nuwe uitdagings wat 'n inklusiewe klaskamer aan die onderwyser stel. In die lig van bogenoemde wil dit dus voorkom of faktore soos kennis en opleiding die rol van onderwysers rakende die implementering van inklusiewe onderwys beïnvloed.

Ten slotte is dit nodig om daarop te let dat die beweeg na inklusiwiteit 'n nuwe konsep is, ook vir daardie onderwysers wat etlike jare reeds in die onderwys staan. Dit wat hierdie konsep verteenwoordig, kan strydig wees met die verwagtinge wat ontwikkel het tydens hul aanvanklike opleiding en ervaring (Kruger & Adams, 2002:232). Dit is daarom belangrik dat ook hierdie aspek aandag moet geniet wanneer die rol wat die onderwyser met betrekking tot inklusiewe onderwys speel, ondersoek word.

#### **1.2.2.4 Die implementering van veranderinge**

In die lig van bogenoemde bespreking kan dus met reg opgemerk word dat die implementering van 'n inklusiewe stelsel lank sal duur en dus beskou kan word as 'n langtermynproses. Dit is ook duidelik dat sekere aspekte van die verlede aandag sal moet geniet. Daar kan verder tot die slotsom gekom word dat die onderwyser 'n belangrike rol speel met betrekking tot die suksesvolle implementering van die konsep.

#### **1.2.3 Die probleemstelling en navorsingsvraag**

Uit die voorafgaande literatuurstudiebespreking is dit duidelik dat die konsep inklusiewe onderwys 'n betreklik nuwe term binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is. Die beweging na 'n enkele, inklusiewe stelsel sal groot veranderinge binne die bestaande onderwysstelsel tot gevolg hê. Die onderwyser as opvoeder word ook deur hierdie veranderinge geraak. Uit die aanvanklike verkenning van die probleem blyk dit ook dat 'n aantal faktore is die rol wat die onderwyser met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys speel, beïnvloed.

Uit die literatuurstudie het die volgende voortgespruit:

- Opvoedkundige Sielkundiges het nie tans geskikte riglyne waarmee hulle onderwysers kan help om inklusiewe onderwys te implementeer nie.
- Watter faktore het 'n invloed op die rol wat die onderwyser speel met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys?

- Watter riglyne kan die opvoedkundige sielkundige aan die onderwyser gee met betrekking tot die praktiese implementering van inklusiewe onderwys binne die klaskamer?

### **1.3 DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE**

#### **1.3.1 Algemene doelstellings**

Die algemene doelstellings van die navorsing is om deur die bestudering van bestaande literatuur meer kennis in te win oor:

- Die nasionale beleid aangaande die implementering van inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.
- Die faktore wat die rol van die onderwyser met betrekking tot die implementering van inklusiewe beïnvloed.

#### **1.3.2 Spesifieke doelstellings**

Die spesifieke doelstellings van hierdie studie is:

- Om riglyne voor te stel waarmee die Opvoedkundige Sielkundige die onderwyser kan bystaan tydens die implementering van inklusiewe onderwys, binne die gewone klaskamer.
- Om die faktore wat 'n invloed op die rol van die onderwyser tydens die implementering van inklusiewe onderwys het, deur middel van 'n empiriese studie te ondersoek.

#### **1.4 NAVORSINGSMETODE**

Navorsing sal gedoen word aan die hand van:

- 'n literatuurstudie ten opsigte van die Suid-Afrikaanse nasionale beleid aangaande inklusiewe onderwys;
- 'n literatuurstudie aangaande faktore wat 'n invloed het op die rol wat die onderwyser speel met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys;
- 'n literatuurstudie met betrekking tot bestaande praktyke van inklusiewe onderwys om die navorser in staat te stel om riglyne saam te stel wat deur die opvoedkundige sielkundige gebruik kan word; en
- 'n empiriese ondersoek wat kwantitatief van aard is. 'n Vraelys sal gebruik word om die invloed van die faktore wat die rol wat die onderwyser met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys speel, te bepaal.

#### **1.5 AFBAKENING VAN DIE ONDERSOEK**

Hierdie verhandeling sal fokus op die invloed van die onderwyser in die primêre skool met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys. Die doel is nie om die rol van die onderwyser in die pre-primêre en sekondêre fases na te laat nie. Die besluit om die ondersoek met betrekking tot die primêre fase te beperk is eerstens geneem weens die feit dat alle leerders volgens wetgewing

skoolpligtig is in die jaar waarin hulle sewe word, en dat die navorser graag alle onderwysers wat vir hierdie leerders skoolhou, by die studie wou betrek.

Die tweede aspek wat die besluit regverdig, is dat daar groot waarde lê in die vroeë identifisering van leerstruikelblokke. Die rol wat die onderwyser in die primêre skool speel met betrekking tot vroeë identifisering is dus van groot waarde.

Die gesamentlike verslag van die Nasionale Kommissie met betrekking tot Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding en die Nasionale Komitee van Onderwysondersteuningsdienste het 'n aantal struikelblokke geïdentifiseer wat op die oomblik in ons gemeenskappe voorkom. Volgens White paper 6: Special Needs Education (2001:7) word leerders met gestremdhede en leerinperkinge beskou as die kwesbaarste van alle leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, wat tot dusver geïdentifiseer is. In die lig hiervan en vanweë die beperkte omvang van hierdie navorsing sal gedurende hierdie studie slegs op een van die struikelblokke, naamlik gestemdhede en leerinperkinge van leerders, gefokus word. Dit is daarom belangrik om daarop te let dat wanneer daar in hierdie studie na leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar verwys word, daar spesifiek na leerders met gestremdhede en leerinperkinge verwys sal word. Die ander struikelblokke sal dus nie in hierdie studie ondersoek word nie.

Met die implementering van die nasionale beleid aangaande inklusiewe onderwys gaan skole in drie kategorieë verdeel word, naamlik bron-, vollediense- en hoofstroomskole. Die verskillende rolle van eersgenoemde twee skole sal breedvoerig in Hoofstuk 2 bespreek word. Vir die doel van hierdie studie sal die invloed van die onderwyser in die hoofstroomskool ondersoek word. Ernstige gestremdhede van leerders sal nie bespreek word nie. Daar sal eerder gefokus

word op daardie areas waarmee die klasonderwyser in die hoofstroom-skool waarskynlik die meeste in aanraking sal kom.

## **1.6 BEGRIPSVERKLARING**

Die volgende hoofbegrippe sal vervolgens kortliks toegelig word:

### **1.6.1 Struikelblokke met betrekking tot leer**

'n Struikelblok met betrekking tot leer dui op enige faktor wat 'n hindernis of struikelblok veroorsaak tot daardie persoon se vermoë om voordeel uit onderrig te put. Hierdie faktor kan intern of ekstern van aard wees (Donald *et al.*, 2002:373).

Tydens die tweede formulering vir riglyne aangaande die implementering van inklusiewe onderwys wat gedurende Oktober 2002 verskyn het, bestaan 'n komplekse en dinamiese verhouding tussen leerders, die sentrum van leer, die breër onderwysstelsel en die sosiale, politieke en ekonomiese konteks waarvan leerders deel uitmaak (Departement of Education, 2002:130). Al hierdie komponente speel 'n sleutelrol in die beskikbaarstel van effektiewe leer en ontwikkeling. Wanneer 'n probleem in een van hierdie areas voorkom, het dit tot gevolg dat effektiewe leer nie kan plaasvind nie, wat tot die uitsluiting van leerders kan lei. Indien die stelsel nie daarin slaag om in die behoeftes van 'n wye verskeidenheid leerders te voorsien nie, of as daar probleme in enige van hierdie komponente ontstaan, kan dit tot gevolg hê dat die leerders of die stelsel nie daartoe in staat sal wees om betrokke te raak of om 'n ideale leerproses tot stand te bring nie. Hierdie faktore wat daartoe lei dat die stelsel nie in staat is daartoe om 'n verskeidenheid leerders te akkommodeer nie, word

beskou as struikelblokke met betrekking tot leer en ontwikkeling (Department of Education, 2002:130-131).

Die gesamentlike verslag van die Nasionale Kommissie met betrekking tot Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding en die Nasionale Komitee van Onderwysondersteuningsdienste het die volgende struikelblokke wat op die oomblik in ons gemeenskappe voorkom, geïdentifiseer:

- Algemene sosio-ekonomiese faktore (soos armoede)
- Ander faktore wat dien as risiko's vir leerders (soos geweld)
- Diskriminering teen ander wat beskou word as "anders"
- Onbuigsaamheid in die kurrikulum en onderwysers se opleiding. Dit het tot gevolg dat die verskeidenheid behoeftes van die leerders nie voldoende aandag geniet nie.
- Ontoeganklike of onveilige skoolomgewing
- Die ontkenning van die belangrike rol wat ouers in die onderrig-/leerproses kan speel.
- Onvoldoende voorsiening van ondersteuningsdienste aan skole
- Taal- en kommunikasiestruikelblokke in die kurrikulum, medium van onderrig en onderrigproses
- Gestremdhede en leerinperkinge wat spesiale ondersteuning verg

(Department of Education, 2002:131-141)

### **1.6.2 Gestremdhede en leerinperkinge as struikelblokke met betrekking tot leer**

Volgens die tweede formulering vir riglyne aangaande die implementering van inklusiewe onderwys wat gedurende Oktober 2002 verskyn het, vind leerinperkinge en uitsluiting vir die meerderheid leerders met gestremdhede

plaas wanneer hul spesifieke leerbehoefte nie bevredig word nie as gevolg van struikelblokke in die leeromgewing of die breër samelewing wat die leerder kniehalter en tot gevolg het dat effektiewe leer nie plaasvind nie. Dit is egter ook belangrik om daarop te let dat spesifieke gestremdhede die leerder daarvan weerhou om op 'n deurlopende basis betrokke blootgestel te wees aan gestruktureerde leer en ontwikkeling. So sal 'n leerder wat byvoorbeeld gediagnoseer is met skisofrenie of ernstige outisme dit moeilik vind om betrokke te raak by 'n program wat daarop ingestel is om leer en ontwikkeling te fasiliteer. Sommige leerders ervaar ook leerinperkinge as gevolg van intrinsieke kognitiewe of leerprobleme in areas soos die bemeestering van geletterdheid of wiskundige areas of in die organisasie of bestuur van hul eie leer (Department of Education, 2002:141).

Uit bogenoemde is dit dus duidelik dat gestremdhede en leerinperkinge wat deur die leerder ervaar word, verhoed dat effektiewe leer kan plaasvind. Tydens hierdie studie sal na leerders wat gestremdhede en leerinperkinge ervaar, verwys word as leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar.

### **1.6.3 'n Opvoedkundig Sielkundige Perspektief**

Die kontemporêre uitkyk aangaande opvoedkundige sielkunde is dat die veld fokus op die uitbou van die kapasiteit van skole om sielkundige welstand te verseker. 'n Opvoedkundig sielkundige se dienste behoort probleemoplossing in te sluit en te fokus op die behoeftes van die hele skool om sodoende die leeromgewing van die skool te bevorder. Opvoedkundige sielkunde as 'n dissipline sluit ook die teorieë van menslike leer, onderrig en instruksie in. 'n Belangrike rol wat die opvoedkundige sielkundige speel is om aktief betrokke te wees by die opleiding van onderwysers, asook by navorsing (Kruger & Adams, 2002:281).



Mwamwenda (1995:4) som die dissipline van opvoedkundige sielkunde soos volg op:

*To provide the teacher with information pertaining to children's learning behaviour in a variety of contexts such as the home and school, the social context and classroom, as well as the modes of thinking, the growth of special relationships and attitudes in the course of their lifespan.*

Opvoedkundige sielkunde behels dus die studie van sielkunde met die doel om die kennis aan te wend om probleme rakende onderrig en leer binne die skoolopset op te los (Mwamwenda, 1995:516).

#### **1.6.4 Houding**

'n Houding is 'n predisposisie om te reageer op 'n positiewe of negatiewe wyse aangaande 'n idee, 'n persoon of 'n gebeurtenis. Dit kan beskryf word as 'n komplekse verstandelike oriëntering wat geloof, emosies, waardes en disposisies (bv temperament) insluit, wat bepaal dat 'n persoon op 'n bepaalde manier optree. Dit beïnvloed ook hoe ander persone oor hulleself voel en dink (Kruger & Adams, 2002:108).

### **1.7 DIE NAVORSINGSPROGRAM**

Die doel van **Hoofstuk 1** was om agtergrond te voorsien wat as oriëntering vir hierdie studie kan dien.

In **Hoofstuk 2** word 'n literatuurstudie onderneem om vas te stel wat die nasionale onderwysbeleid van Suid-Afrika met betrekking tot inklusiewe onderwys behels.

In **Hoofstuk 3** beoog die navorser om die faktore wat 'n invloed het op die implementering van inklusiewe onderwys in primêre, hoofstroomskole te ondersoek. Die gestremdhede en leerinperkinge waarmee die onderwyser in die hoofstroomskool heel waarskynlik in aanraking gaan kom, sal ook bespreek word. Identifisering, klaskamerpraktyke en assessering binne die inklusiewe klaskamer gaan ook onder die soeklig kom om die navorser in staat te stel om riglyne saam te stel wat die opvoedkundige sielkundige kan gebruik om leiding aan die onderwyser te bied.

**Hoofstuk 4** sal uit die navorsingsontwerp bestaan. Die hipotese aangaande die studie sal geformuleer word. 'n Vraelys wat gebaseer is op die bevindinge van die literatuurstudie sal aan onderwysers in hoofstroom primêre skole gegee word om in te vul. Die doel met die vraelys sal wees om die faktore wat die rol van die onderwyser beïnvloed met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys te ondersoek.

In **Hoofstuk 5** word die navorsingsresultate en bevindinge van die empiriese studie bespreek.

Die navorsingstudie sal in **Hoofstuk 6** afgesluit word en die motivering, doelstellings en metode van die ondersoek wat kortliks bespreek sal word. 'n Opsomming van die navorsingsresultate sal gebruik word om vas te stel in watter mate die doelstellings van die navorsing bereik is. Die hoofstuk sal afgesluit word deur aanbevelings wat gemaak word.

## **1.8 SAMEVATTING**

Die navorser het in hierdie hoofstuk gepoog om breë inligting te gee aangaande die onderwerp inklusiewe onderwys, asook oor die rol van die onderwyser met betrekking tot die implementering van hierdie konsep. Daaruit het probleemontleding en doelstellings van die ondersoek voortgespruit. Die beplanning van die ondersoek is in breë trekke beskryf en inleidende omskrywing verklarings van die mees prominente begrippe wat in hierdie navorsing ter sprake is, is gegee.

In die volgende hoofstuk word die nasionale beleid aangaande inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse stelsel bespreek.

## HOOFSTUK 2

### DIE NASIONALE BELEID AANGAANDE INKLUSIEWE ONDERWYS

*“Race and exclusion were the decadent and immoral factors that determined the place of our innocent and vulnerable children. Through this White Paper, the Government is determined to create special needs education as a non-racial and integrated component of our education system.”*

Professor Kader Asmal (Department of Education, 2001:4)

#### 2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal die navorser poog om die nasionale beleid aangaande inklusiewe onderwys te bespreek. Die volgende aspekte gaan van naderby beskou word:

- Die proses wat gelei het tot die totstandkoming van die nasionale beleid
- Die beweeg na inklusiwiteit binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel

#### 2.2 DIE PROSES WAT GELEI HET TOT DIE TOTSTANDKOMING VAN DIE NASIONALE BELEID AANGAANDE INKLUSIEWE ONDERWYS

Binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel vervat Witskrif 6: Spesiale Onderwysbehoefte die nasionale beleid ten opsigte van inklusiewe onderwys. Die proses wat gelei het tot die samestelling van Witskrif 6: Spesiale Onderwysbehoefte het soos volg verloop:

### **2.2.1 Onderwys Witskrif - 1995**

In die Onderwys Witskrif 1 het die ministerie die noodsaaklikheid erken van die voorsiening van 'n reaksie op die onbevredigende onderwyservarings van leerders met spesiale onderwysbehoefte. Binne hierdie dokument is daar ook verwys na leerders wie se onderwysbehoefte nie voldoende binne die hoofstroomstelsel geakkommodeer is nie. As 'n resultaat van hierdie dokument is 'n nasionale kommissie aangewys om die volgende aspekte te ondersoek:

- Onderwyspraktyke en -beleide
- Internasionale beleide en praktyke
- Openbare kommentaar

Die doelstelling van die kommissie was om na afloop van die ondersoek aanbevelings te maak om 'n inklusiewe onderwyssisteem tot stand te bring wat alle leerders sal akkommodeer (Departement of Education, 1999:preface). Die bevindinge wat deur hierdie kommissie gemaak is, sal in punt 2.3.3 van hierdie navorsing bespreek word.

### **2.2.2 Die Suid-Afrikaanse Skoolwet – 1996**

Die Suid-Afrikaanse Skoolwet (1996) vereis dat hoofde van skole, asook departementshoofde, die regte en wense van ouers in ag moet neem wanneer besluit word waar leerders met spesiale behoeftes geplaas word. Daar was ook aanbeveel dat skole, waar leerders met spesiale behoeftes geakkommodeer word, persone wat kundig is aangaande spesiale behoeftes op hul bestuursliggaam moet hê (Van Rooyen & Le Grange, 2003:152).

### **2.2.3 Die gesamentlike verslag van die Nasionale kommissie aangaande spesiale behoeftes en opleiding en die Nasionale komitee van onderwysondersteuningsdienste - 1997**

Soos reeds in Hoofstuk 1 en punt 2.2.1 vermeld is, is die Nasionale Kommissie vir Spesiale Behoeftes en Opleiding en die Nasionale Komitee van Onderwysondersteuningsdienste aangestel om aanbevelings te maak aangaande spesiale behoeftes en ondersteuningsdienste en opleiding in Suid-Afrika. 'n Verslag is gedurende November 1997 ingedien en die hoofbevindinge van die twee kommissies was soos volg:

- Spesiale onderwys en ondersteuning was hoofsaaklik verskaf aan 'n klein persentasie leerders met gestremdhede binne spesiale skole en klasse.
- Waar ondersteuning wel voorsien was, is gespesialiseerde onderwys en ondersteuning voorsien op grond van ras, met die beste menslike materiaal en bronne slegs vir blankes gereserveer
- Die meerderheid leerders met gestremdhede het óf buite die sisteem geval óf is verkeerdelik binne die hoofstroomstelsel geplaas.
- Die kurrikulum en onderwysstelsel as 'n geheel het in die algemeen gefaal om te reageer op die diverse behoeftes van leerders. Die resultaat was groot getalle leerders wat uit die skool was, verstote gevoel het en mislukking ervaar het.
- Terwyl aandag geskenk is aan die skolastiese fase met betrekking tot spesiale behoeftes en ondersteuning, is die ander vlakke van onderwys ernstig verwaarloos (Department of Education, 2001:5).

In die lig van bogenoemde bevindinge het die gesamentlike verslag van die twee liggame aanbeveel dat onderwys en opleiding vir almal binne 'n enkele inklusiewe stelsel bevorder moet word waardeur leerders in staat gestel sal word om aktief aan die onderwysproses deel te neem sodat hulle hul potensiaal kan ontwikkel en hulle as gelyke lede van die gemeenskap kan deelneem (Department of Education, 2001:5).

Die verslag het ook aanbeveel dat die volgende sleutelstrategieë nodig is om die visie te verwesenlik:

- Die transformering van alle aspekte van die onderwyssisteem
- Die ontwikkeling van 'n geïntegreerde onderwyssisteem
- Die insluiting van spesiale behoeftes en ondersteuningsdienste reg deur die stelsel
- Die navolging van die holistiese ontwikkeling van leersentra om sodoende 'n struikelblokvrye fisiese omgewing en 'n ondersteunende inklusiewe psigo-sosiale leeromgewing te verseker, asook die ontwikkeling van 'n buigsame kurrikulum om toegang vir alle leerders te verseker
- Die bevordering van die regte en die verantwoordelikhede van ouers, onderwysers en leerders
- Die voorsiening van effektiewe ontwikkelingsprogramme vir onderwysers, ondersteuningspersoneel en ander menslike hulpbronne
- Die bevordering van holistiese en geïntegreerde ondersteuningvoorsiening deur middel van samewerking
- Die ontwikkeling van 'n gemeenskapgebaseerde ondersteuningsisteem wat 'n voorkomende en ontwikkelingsbenadering tot ondersteuning insluit
- Die ontwikkeling van befondsingstrategieë wat die herstel van histories agtergeblewe gemeenskappe en instansies herstel en toegang tot onderwys vir alle leerders verseker (Department of Education, 2001:6).

#### **2.2.4 Inklusiewe Onderwys Konsulterende Witskrif 1 aangaande spesiale onderwys: die bou van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsisteem, eerste stappe - 30 Augustus 1999**

Die Konsulterende Skrif is vrygestel na 'n tydperk van intensiewe ondersoek en is grootliks gebaseer op die bevindinge van die gesamentlike kommissie hierbo bespreek. Die vrystelling het ook gevolg op uitgebreide konsultering met:

- Provinsiale Departemente van Onderwys
- Endossemente van die lede van die Uitvoerende Rade verantwoordelik vir onderwys
- Die drie nasionale onderwysunies
- Die organisasies wat die belange van gestremdes verteenwoordig

(Department of Education, 1999:1)

Vir 'n tydperk van drie weke is die Konsulterende Skrif beskikbaar gestel vir openbare kommentaar en advies.

#### **2.2.5 Onderwys Witskrif 6: Spesiale-onderwysbehoefte - Julie 2001**

Die samestelling van die Onderwys Witskrif 6: Spesiale Onderwysbehoefte is gebaseer op die aanbevelings van die gesamentlike kommissie en die terugvoer van sosiale vennote en die breë publiek na aanleiding van die Konsulterende Skrif (Department of Education, 2001:6).

Hierdie beleid dien dan as die raamwerk vir die ministerie se verbintenis om opvoedkundige geleenthede aan almal te bied en dan ook meer spesifiek vir daardie leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, as gevolg van



die onvermoë van die onderwys- en opleidingsstelsel om in die diversiteit van hul leerbehoefes te voorsien (Department of Education, 2001:6).

## **2.3 DIE BEWEG NA INKLUSIWITEIT BINNE DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL**

Soos reeds telkemale tydens hierdie studie na vore gekom het, is die beweg na inklusiwiteit 'n langtermynproses waartydens groot verandering binne die onderwysstelsel sal moet plaasvind. Vervolgens sal gepoog word om hierdie beweg na inklusiwiteit in oënskou geneem word.

### **2.3.1 Onderrig van leerders met spesiale behoeftes in die vorige bedeling**

Die Wêreld Gesondheidsorganisasie het bereken dat tussen 2,2% en 2,6% leerders in enige skoolsisteme geïdentifiseer kan word as gestrem of verswak. 'n Toepassing van hierdie persentasies gedurende 2001 op die Suid-Afrikaanse skoolbevolking dui daarop dat daar ongeveer 400 000 gestremde leerders binne die betrokke onderwysstelsel was. Statistiek in die jaar 2001 toon dat slegs ongeveer 64 200 leerders met gestremdhede of wat verswak is in omtrent 380 spesiale skole geakkommodeer was. Dit dui daarop dat die moontlikheid bestaan dat daar vir ongeveer 280 000 leerders met gestremdhede of verswakhede nie voorsiening gemaak was nie (Department of Education, 2001:9).

Gebaseer op die data van die Onderwysbestuurinligtingsstelsel dui Tabel 2.1 die verspreiding aan van spesiale skole, leerderinskrywings en individuele leerdersverspreiding oor die provinsiale departemente van onderwys in 2001 heen.

Tabel 2.1: DIE VERSPREIDING VAN SPESIALE SKOLE, LEERDERINSKRYWINGS EN INDIVIDUELE LEERDERVERSPREIDING OOR AL DIE PROVINSIALE ONDERWYS-DEPARTEMENTE VAN ONDERWYS IN 2001 HEEN

Provinsies	Aantal spesiale skole	Aantal leerders in spesiale skole	% van leerders in spesiale skole	% van totale aantal spesiale skole in provinsies	Uitgawe per leerder
Oos-Kaap	41	6 483	0.28%	10.79%	13 746
Vrystaat	19	3 127	0.40%	5.00%	22 627
Gauteng	96	25 451	1.62%	25.26%	11 049
KwaZulu-Natal	58	7 631	0.28%	15.26%	21 254
Mpumalanga	15	2 692	0.29%	3.95%	17 839
Noord-Kaap	8	1 392	0.68%	2.11%	15 749
Noordelike Provinsie	19	4 250	0.23%	5.00%	16 609
Noordwes	42	4 364	0.46%	11.05%	13 015
Wes-Kaap	82	9 213	0.96%	21.58%	28 635
<b>Totale</b>	<b>380</b>	<b>64 603</b>	<b>0.52</b>	<b>100.00%</b>	<b>17 838</b>

(Department of Education, 2001:13)

Die verspreiding van gestremde persone per kategorie per provinsie word in Tabel 2.2 weergegee.

Tabel 2:2: DIE VERSPREIDING VAN GESTREMDE PERSONE PER KATAGORIE PER PROVINSIE

Provinsie	Visie	Gehoor	Fisies	Verstandelik	Veelvuldig	Nie gespesifiseer	Totaal	% per provinsie	% van populasie
Oos-Kaap	161898	68531	115717	41432	35997	38604	462179	17.39	1.14
Vrystaat	133614	33045	41960	13947	16461	18127	257154	9.68	0.63
Gauteng	211769	59868	69936	24033	26030	63906	455542	17.14	1.12
KwaZulu-Natal	183758	76034	129894	42646	24895	44863	502090	18.89	1.24
Mpumalanga	98322	31895	41381	12211	9019	19085	211913	7.97	0.52
Noord-Kaap	18529	6083	9052	3791	2403	7137	46995	1.77	0.12
Noordelike Provinsie	113088	51416	60078	22578	16019	33690	296869	11.17	0.73
Noordwes	129442	37571	54706	17768	16913	23134	279534	10.52	0.69
Wes-Kaap	40603	18965	35051	14146	6499	30174	145438	5.47	0.36
<b>Totaal</b>	<b>1091023</b>	<b>383408</b>	<b>557775</b>	<b>192552</b>	<b>154236</b>	<b>27872</b>	<b>2657714</b>	<b>100.0</b>	<b>6.55</b>
<b>% per gestremdheid</b>	<b>41.05</b>	<b>14.43</b>	<b>20.99</b>	<b>7.25</b>	<b>5.80</b>	<b>10.49</b>	<b>100.00</b>		
<b>% per populasie</b>	<b>2.69</b>	<b>0.94</b>	<b>1.37</b>	<b>0.47</b>	<b>0.38</b>	<b>0.69</b>	<b>6.55</b>		

(Department of Education, 2001:13)

Met die ontleding van bogenoemde data word die diskrepansie wat in die voorsiening van leerders met gestremdhede voorgekom het, duidelik. Die voorkoms van gestremdheid, byvoorbeeld in die Oos-Kaap, beloop 17.39% van die gestremde populasie, tog het die provinsie slegs 10,79% van die totale aantal spesiale skole. Gauteng, aan die ander kant. het 17,14% van die gestremde populasie, maar het 25,26% van die spesiale skole (Department of Education, 2001:14).

Hierdie wanverspreiding tussen behoefte en voorsiening was 'n direkte resultaat van die vorige apartheidsbeleid waarvolgens fasiliteite op grond van ras geallokeer is. Hierdie beleide het voorsiening ook in die Wes-Kaap en Gauteng gesentraliseer, wat tot gevolg het dat 'n groot aantal leerders spesiale skole in 'n ander provinsie bywoon as waar hulle woonagtig is as gevolg van die beperkte beskikbaarheid van fasiliteite (Department of Education, 2001:14).

Met bogenoemde in gedagte, is dit duidelik dat daar sekere aspekte was wat dringend aandag moes geniet. Een van die doelstellings binne 'n enkele inklusiewe stelsel sal wees om 'n wyer verspreiding van onderwysondersteuningsdienste te skep wat in ooreenstemming is met die behoeftes van die leerders met gestremdhede (Department of Education, 2001:15). Daar sal wegbeweeg word van die tradisioneel gedefinieerde kategorieë van gestremdhede soos doof, blind, intellektueel en fisies gestremd. Onderrig sal aan leerders voorsien word op grond van die intensiteit van die ondersteuning wat binne enige gegewe konteks benodig word (Departement of Education, 2002:23).

Binne hierdie wyer verspreiding van ondersteuning sal leerders onderig kan ontvang binne:

- Spesiale skole wat sal dien as bronskole
- Vollediensskole
- Hoofstroomskole

Vervolgens word die rol van bronskole en vollediensskole binne 'n inklusiewe onderwysstelsel bespreek. Die stig van distrikgebaseerde ondersteuningspanne word ook beoog; daarom sal daar ook op die rol van laasgenoemde ingegaan word.

### **2.3.2 Die rol van spesiale skole wat dien as bronskole**

Spesiale skole wat sal dien as bronskole maak eerstens voorsiening vir leerders wat hoë vlakke van ondersteuning benodig (Department of Education, 2003c:10). Die proses van die voorsiening van ondersteuning word beskou as dinamies en maak voorsiening vir leerders om na spesiale skole as bronskole te beweeg vir hoë vlakke van ondersteuning en wat dan moontlik na 'n hoofstroom- of volledienskool kan beweeg nadat die nodige ondersteuning ontvang is. Dit kan vir 'n blinde leerder byvoorbeeld nodig wees om Braille aan te leer en dan terug te beweeg na 'n hoofstroom- of volledienskool afhangende van ander vorme van ondersteuning wat benodig word (Department of Education, 2003c:10).

Die funksies van die spesiale skole wat dien as bronskole behels egter veel meer as bogenoemde en sien kortlik soos volg daar uit:

- Die voorsiening van leerders met diverse behoeftes (daar word weg beweeg van voorsiening ooreenkomstig een kategorie gestremdheid) wat hoë vlakke van ondersteuning benodig.
- Die verlening van bystand aangaande die ontwikkeling van leermateriaal vir leerders met gestremdhede, asook leerders wat struikelblokke ervaar met betrekking tot leer binne hoofstroomskole.
- Die ontwikkeling van 'n strategiese plan wat verseker dat die bestaande fisiese en menslike bronne maksimaal benut word (bv tegniese werksinkels, terapeutiese en vroeë-intervensiedienste, beradingsdienste ens.)
- Die ontwikkeling van 'n strategiese plan om die leerders wat lae vlakke van ondersteuning benodig, te bevorder, om gebruik te maak van huidige personeel om leerders en opvoeders in gewone skole te ondersteun, om

die departement van onderwys te motiveer aangaande addisionele personeel en bronne en om inisiatiewe waar inligting gedeel word aangaande die hulpbronne van inklusiewe onderwys te ontwikkel.

- As deel van distrikgebaseerde ondersteuningspanne betrokke te raak by die koördinerings en organisering van professionele ontwikkelingsaktiwiteite vir opvoeders, skoolbestuur en ander personeel van gewone skole, vollediesskole en distrik gebaseerde personeel.
- Die ontwikkeling van 'n katalogus en databasis van opvoedkundige bronne in die gemeenskap om dit bruikbaar te maak vir opvoeders in gewone skole en vollediesskole (Department of Education, 2003c:23).

### **2.3.3 Die rol van vollediesskole**

Vollediesskole sal hoofstroomskole wees wat toegerus sal wees om die volle reeks struikelblokke onder die loep te neem, en sal voorsiening maak vir leerders wat matige/hoë vlakke van bystand verg, sowel as leerders wat gewone ondersteuning benodig (Department of Education, 2003b:6).

Soos in die geval van bronskole, word die voorsiening van ondersteuning ook gesien as 'n dinamiese proses. Daar word dus voorsiening gemaak vir leerders wat van hoofstroomskole na vollediesskole beweeg en dan weer terug te keer na die hoofstroomskool of 'n redelike tyd lank in die vollediesskool te bly. Leerders kan ook van die vollediesskool na 'n spesiale skool, wat as bronskool dien beweeg, en dan weer terug (Department of Education, 2003b:6).

'n Aantal primêre skole wat sal dien as vollediesskole sal deur die ministerie en die provinsiale departemente van onderwys aangewys word (Department of Education, 2001:22).

Die funksies van vollediesskole behels die volgende:

- Die kern van die ondersteuning van volledienskole is gebaseer op die idee van perseelgebonde ondersteuning. Dit behels die betrokkenheid van 'n skoolbestuurspan, die hoof, onderwysers en 'n perseelgebonde ondersteuningspan. Die funksie van die perseelgebonde ondersteuningspan sal wees om alle beskikbare bronne te koördineer sodat ondersteuning aan beide onderwysers en leerders gebied kan word (Department of Education, 2003b:15).
  
- Dit is belangrik dat 'n uitruiling van kennis en inligting tussen volledienskole, omliggende skole en ander diensverskaffers plaasvind. Verskeie vlakke en vorme van ondersteuning kan aan omliggende skole gegee word. Die ondersteuning kan die volgende insluit:
  - deel en uitruil van bronne (fasiliteite, inligting ens) vaardighede en tegnologie
  - Ondersteuning met betrekking tot leiding aan byvoorbeeld onderwysers ten opsigte van lesvoorbereiding, assessering ens.
  - Voorbeelde van goeie praktyk kan met mekaar gedeel word
  - Ondersteuning met betrekking tot volharding(Department of Education, 2003b:16)
  
- Bronskole en volledienskole kan saamwerk om die volgende te bewerkstelling:
  - deel van kennis, inligting en tegnologiese vaardighede sodat ontwikkeling in beide sentra kan plaasvind
  - professionele ontwikkeling
  - ondersteuning met betrekking tot volharding(Department of Education, 2003b:16)

- Die skakeling van perseelgebonde ondersteuningspanne met distrik-gebaseerde ondersteuningspanne, waar dit die primêre fokus van distrik-gebaseerde ondersteuningspanne is om ondersteuning te bied aan perseel gebonde ondersteuningspanne (Department of Education, 2003b:17).

#### **2.3.4 Distrik gebaseerde ondersteuningspanne**

'n Verdere doelstelling in die totstandkoming van 'n enkele inklusiewe onderwysstelsel behels die totstandkoming van distrik gebaseerde ondersteuningspanne. Volgens White Paper 6: Special Needs Education (Department of Education, 2001:28) glo die ministerie dat die sleutel tot die vermindering van leerstruikelblokke binne alle onderwys en opleiding geleë is in die versterking van onderwysondersteuningsdienste. Hierdie versterkte, nuwe distrikondersteuningspanne sal bestaan uit personeel van provinsiale, distrik-, streek- en hoofkantore asook uit dié van spesiale skole. Die hooffunksies van hierdie distrik gebaseerde spanne sal wees om programme te evalueer, die effektiwiteit van die programme te diagnoseer en veranderinge voor te stel. Deur die ondersteuning van onderrig, leer en bestuur sal die kapasiteit van skole uitgebou word om ernstige leerprobleme te erken en ook om 'n reeks leerbehoefte te akkommodeer (Department of Education, 2001: 28-29).



### **2.3.5 Tydperk van implementering**

'n Tydperk van 20 jaar is voorgestel vir die implementering van die inklusiewe onderwys- en opleidingsisteen. Die voorgestelde implementeringsprogram is soos volg:

#### **2.3.5.1 Onmiddellike tot korttermynstappe was beplan vir die tydperk 2001-2003**

- Implementering van 'n nasionale bepleiting en onderwysprogramme aangaande inklusiewe onderwys.
- Beplanning en implementering van 'n teiken-uitreikprogram wat begin in die regering se landelike en stedelike ontwikkelende gebiede, om gestremde buite-die-skool-kindere en die jeug te mobiliseer.
- Om die ouditering van spesiale skole af te handel en die implementering van 'n program wat effektiwiteit en gehalte verbeter.
- Die toewysing, beplanning en implementering van die omskakeling van 30 spesiale skole tot spesiale skool/bronsentra in 30 toegewese skooldistrikte.
- Die toewysing, beplanning, implementering en omskakeling van 30 primêre skole tot vollediensskole in dieselfde 30 distrikte soos hierbo genoem.
- Die toewysing, beplanning en implementering van distrikondersteuningspanne in dieselfde 30 distrikte soos hierbo.
- Die algemene oriëntering en inleiding van bestuur, beheerliggame en professionele personeel tot die inklusiewe model, binne alle ander openbare-onderwysinstansies, op 'n progressiewe basis.

- Die totstandkoming van sisteme en prosedures vir die vroeë intervensie van struikelblokke met betrekking tot leer in die Grondslagfase (Grade R-3) binne primêre skole op 'n progressiewe basis (Department of Education, 2001:42-43).

### **2.3.5.2 Mediumtermynstappe (2004-2008)**

- Die transformering van verdere onderwys- en opleidingsinrigtings om die wye verskeidenheid leerbehoefes te erken en aan te spreek, veral dié van gestremde leerders.
- Uitbreiding van die teikengemeenskap-uitreikprogramme van die in landelike en stedelike ontwikkelingsgebiede om uit-die-skool-kindere en die jeug te mobiliseer in ooreenstemming met beskikbare bronne.
- Uitbreiding van die aantal spesiale skole/bronneseentra, vollediense skole en distrikondersteuningspanne met inagneming van lesse geleer en beskikbare bronne (Department of Education, 2001:43).

### **2.3.5.3 Langtermyn-stappe (2009-2021)**

- Uitbreiding met betrekking tot die voorsiening om die teiken van 380 spesiale/bronskole, 500 vollediense skole en kolleges en distrikondersteuningspanne en die 280 000 uit-die-skool-kindere asook die jeug te bereik (Department of Education, 2001:43).

### **2.3.6 Terminologie**

Met die proses van beweeg na 'n enkele inklusiewe stelsel kom sekere onaanvaarbare terminologie van die ou stelsel voor wat vervang moet word met

nuwe, meer aanvaarbare terme. Vervolgens word 'n opsomming gegee van onaanvaarbare en aanvaarbare terminologie.

Onaanvaarbare terminologie waarvan in die verlede gebruik gemaak is:

- Leerders met Spesiale Behoeftes
- Leerders met Struikelblokke
- Remediëring
- Die Dowe, Blinde, Fisies gestremde en verstandelik gestremdes
- Ernstig verstandelik gestremdes
- Stadige leerders
- Lyers

(Department of Education, 2003a:55)

Aanvaarbare terminologie binne die nuwe raamwerk van denke:

- Leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar
- Beskryf die struikelblok eerder as die persoon, bv Doofheid, Blindheid
- Persoon-eerste-terminologie: Persone wat blind is, persone wat met HIV leef
- Rolstoelgebruikers

(Department of Education, 2003a:55)

## **2.4 SAMEVATTING**

Die navorser het in hierdie hoofstuk gepoog om inligting te gee aangaande die proses wat gelei het tot die samestelling van die Nasionale beleid aangaande inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Sekere aspekte aangaande die implementering van die konsep is ook van naderby beskou. Daar

kan ten slotte opgemerk word dat daar binne 'n inklusiewe stelsel gepoog sal word om 'n wyer verspreiding van ondersteuningsdienste vir alle leerders tot stand te bring. Hierdie ondersteuningsdienste sal in ooreenstemming wees met leerders se behoeftes, en leerders sal onderrig ontvang na gelang van die intensiteit van die ondersteuning wat hulle benodig.

In die volgende hoofstuk sal die rol van die onderwyser met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys vanuit 'n opvoedkundig sielkundige perspektief ondersoek word.

## HOOFSTUK 3

### DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER TEN OP SIGTE VAN DIE IMPLIMENTERING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS

*At the root of implementing a public education system that  
embraces a philosophy of full inclusion is well and appropriately  
trained teachers and school administrators*

(Wills & Cain, ongedateerd)

#### 3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal die navorser fokus op die faktore wat die rol wat die onderwyser met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys speel, beïnvloed. Die navorser sal ook literatuur aangaande inklusiewe praktyke ondersoek met die doel om riglyne vir die onderwyser saam te stel. Die volgende sal bespreek word:

- Die onderwyser as implementeerder van inklusiewe onderwys
- Leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar waarmee die onderwyser in die hoofstroom primêre skool heel waarskynlik die meeste in aanraking gaan kom
- Die rol van die onderwyser in die inklusiewe klaskamer

#### 3.2 DIE ONDERWYSER AS IMPLEMENTEERDER VAN INKLUSIEWE ONDERWYS

Die gewone klaskamer-onderwyser is verantwoordelik vir die dag-tot-dag onderrig en bestuur in die klaskamer (Flem, Moen & Gudmundsdottir, 2000:22).

Die onderwyser dra dus die volle verantwoordelikheid vir alles wat in die klaskamer gebeur (Unisa, 2005c:6). In die praktyk is die onderwyser daarom ook verantwoordelik daarvoor om inklusiwiteit binne die klaskamer tot sy reg te laat kom (Flem *et al.*, 2000:22). Volgens die samevattende verslag van die European Agency for the development in Special Needs Education (2003:7) is dit die onderwyser wat inklusiewe onderwys in die praktyk moet laat verwesenlik en daarom is onderwysers die bepalende faktor met betrekking tot die implementering van die konsep. Westwood & Graham (2003:4) bevestig hierdie aanname wanneer hulle die onderwyser as die essensiële voorlynwerker beskryf wanneer dit kom by die praktiese implementering van inklusiewe onderwys. Daar is egter 'n aantal faktore wat die rol wat die onderwyser speel, beïnvloed. Die European Agency for the development in Special Needs Education (2003:7) beweer in sy samevattende verslag dat die onderwyser se opleiding, kennis en houding drie van die faktore is wat die rol van die onderwyser beïnvloed wanneer dit kom by die implementering van inklusiewe onderwys. Vervolgens word onderwysers se gesindheid teenoor, opleiding in en kennis van inklusiewe onderwys verder bespreek.

### **3.2.1 Houding as 'n faktor**

Met die implementering van inklusiewe onderwys, sal die onderwyser toenemend verantwoordelik wees vir die onderrig van 'n diverse groep leerders (Forlin, 1998:96-106; Knight, 1999:3-7). Nuwe uitdagings sal aan die onderwyser gestel word deurdat alle leerders nou by die "gewone klaskamer" ingesluit word (Unesco, 2004a:3). Daar vind dus groot veranderinge plaas wanneer onderwysers poog om na inklusiwiteit te beweeg (Westwood & Graham, 2003:4).

Enige verandering kan ook aspekte soos vrees, onsekerhede, twyfel en weerstand na vore laat kom (Freire & César, 2003:344). Daar kan dus met reg opgemerk word dat die veranderinge wat teweeg gebring word deur die beweeg na inklusiwiteit ook vrese, onsekerhede en twyfel by onderwysers kan laat ontstaan. Die implementering van die konsep kan dus ook weerstand by sommige onderwysers tot gevolg hê.

Die samevattende bevindinge van die European Agency for development in Special Needs (2003:10) wys daarop dat die sukses van inklusiewe onderwys in 'n groot mate afhanklik is van die houding van leerkragte. Volgens Marchesi (2001:198-231) sal daardie onderwysers wat nie bekwaam voel ten opsigte van die eise wat die onderrig van leerders met spesiale behoeftes aan hulle stel nie, makliker negatiewe houdings ten opsigte van inklusiwiteit ontwikkel. Uit vorige navorsing kom dit duidelik na vore dat 'n positiewe houding van leerkragte teenoor leerlinge met inperkinge 'n voorvereiste is vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys (Meijer, 2001:10, Kruger & Adams, 2002:125). Aangesien die houding van onderwysers beskou word as die hart van 'n suksesvolle klaskamer, is dit duidelik dat die houding van onderwysers teenoor leerders met spesiale behoeftes 'n faktor is wat die rol van die onderwyser tydens die implementering van die konsep ten sterkste beïnvloed.

Volgens die European Agency for development in Special Needs (2003:10) is 'n positiewe houding egter nie genoeg om die verskille binne 'n inklusiewe klaskamer te hanteer nie. Leerkragte moet onder andere ook oor voldoende kennis rakende leerders met spesiale behoeftes beskik. Volgens genoemde agentskap word hierdie kennis verkry deur opleiding wat die onderwysers ontvang rakende leerders met spesiale behoeftes. Die opleiding van onderwysers kan daarom beskou word as 'n voorvereiste vir kennis en dus word

kennis en opleiding as faktore wat die onderwyser se rol met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys kan beïnvloed, vervolgens bespreek.

### **3.2.2 Opleiding as faktore**

Volgens Westwood en Graham (2003:12) bestaan 'n direkte korrelasie tussen die mate van vorige opleiding wat 'n onderwyser aangaande spesiale onderwys ontvang het en die mate waarin 'n onderwyser in staat is om leerders met spesiale behoeftes in die klassituasie in te sluit. Onderwysers met geen opleiding aangaande leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar nie, sal dit dus moeilik vind om aan die behoeftes en eise van hierdie leerders te voldoen (Squelch & Squelch, 1998-1999:2). Vlachou en Barton (1994:105-107) maak melding van die feit dat onderwysers die oproep tot inklusiewe onderwys as 'n bykomstige las beskou as hulle onder andere nie voldoende opleiding aangaande die konsep ontvang het nie. Daar kan dus met reg opgemerk word dat, indien veranderinge suksesvol geïmplementeer moet word, dit nodig sal wees om onderwysers van toepaslike opleiding te voorsien.

Indien onderwysers opleiding aangaande leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar ontvang, sal dit daartoe lei dat onderwysers oor kennis rakende hierdie betrokke leerders beskik. Soos reeds in 3.2.1 genoem, maak die European Agency for development in Special Needs (2003:10) melding van die feit dat kennis verkry word deur opleiding wat die onderwysers ontvang rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. In die lig van bogenoemde kan dus met reg opgemerk word dat opleiding 'n voorvereiste is vir kennis.

### **3.2.3 Kennis as 'n faktor**



Donald *et al.* (2002:315) beweer dat die meeste aspekte aangaande leer binne die gewone klaskamer aandag geniet indien die onderwyser oor die nodige kennis beskik. Moltó (2003:312) maak melding van die feit dat onderwysers in hoofstroom skole in 'n studie aangetoon het dat hulle nie oor genoeg kennis, vaardighede en bronne beskik om leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, te onderrig nie. Soos reeds in 1.3.2.3 genoem, maak die oop lêer oor inklusiewe onderwys (UNESCO, ongedateer:49) melding van die feit dat kennis beskou word as die eerste stap in die rigting van die implementering van inklusiewe onderwys. Indien 'n onderwyser dus oor die nodige kennis en vaardighede beskik, sal onderwysers in staat wees om onder andere strategieë en onderrigmetodes te ontwerp waarby alle leerders sal baat.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat 'n onderwyser wat oor kennis beskik rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, in staat sal wees daartoe om 'n positiewe omgewing te skep wat tot voordeel van al die leerders in die klas sal strek (Unesco, 2004a:3).

### **3.2.4 Samevatting**

In die lig van bogenoemde bespreking is dit dus duidelik dat onderwysers se houding teenoor, opleiding in en kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, drie belangrike faktore is wat die rol wat die onderwyser ten opsigte van die implementering van inklusiewe onderwys speel, beïnvloed.

Tydens die volgende gedeelte van die studie word leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, bespreek.

### **3.3 LEERDERS WAT STRUIKELBLOKKE MET BETREKKING TOT LEER ERVAAR**

Hierdie verhandeling fokus op inklusiewe onderwys in hoofstroomskole en daarom sal ernstige toestande van leerders nie ondersoek word nie. Soos reeds in Hoofstuk 2 genoem, sal leerders met ernstige gestremdhede in bron- en vollediensskole onderrig ontvang. In hierdie gedeelte word gepoog om daardie gestremdhede en leerinperkinge waarmee die gewone klasonderwyser in die hoofstroomskool heel waarskynlik die meeste in aanraking gaan kom, te bespreek.

#### **3.3.1 Fisiese gestremdhede**

Volgens Kapp (1990:434) omvat fisiese gestremdhede 'n wye verskeidenheid manifesteringsvorme, onder andere neurologies verwante fisieke gestremdhede soos spina bifida en fisieke gestremdhede van die skelet en spierstelsel soos amputasies. Vir die doel van hierdie bespreking word volstaan met die definisie van Donald *et al.* (2002:315), naamlik dat fisiese gestremdheid op 'n spesifieke probleem aangaande die funksionering van die liggaam dui.

##### **3.3.1.1 Beweglikheid**

Beweeglikheid kan op 'n kontinuum wissel van 'n verlies van 'n ledemaat tot by 'n toestand as gevolg waarvan die persoon se spiere so geaffekteer is dat liggaamsbeweging of -posisie nie voldoende beheer kan word nie (Donald *et al.*, 2002:319).

### **3.3.1.2 Gebruik van hande**

Hierdie gestremdheid kan wissel van totale onvermoë om hul hande te gebruik tot minder ernstige gevalle waar die kind se koördinasie geaffekteer is (Donald *et al.*, 2002:319).

### **3.3.2 Sensoriese gestremdhede**

Leerlinge met sensoriese gestremdhede ervaar visuele of gehoorprobleme. Hierdie probleme is van so 'n aard dat dit hul onderrig beïnvloed. Hierdie gestremdhede kan gering of ernstig van aard wees (Friend & William, 1999:158).

#### **3.3.2.1 Visuele gestremdhede**

Daar kan ook na visuele gestremdheid verwys word as sigsgestremdheid of visuele vermoë. Siggestremdheid dek 'n wye spektrum gebreke vanaf swaksiendheid (in verskillende grade) tot blindheid (Donald *et al.*, 2002:321; Kapp, 1991:364). Met die inklusiewe benadering kan blinde tot gedeeltelik swaksiende kinders deel uitmaak van die leerlinge in 'n gewone klas (Kruger & Adams, 2002:252).

#### **3.3.2.2 Gehoorgestremdhede**

Leerders met gehoorgestremdhede val in twee kategorieë uiteen: gehoorverlies- en dowe leerders (Kruger & Adams, 2002:252; Turkington & Harris, 2002:100).

Soos met visuele gestremdhede kan die graad van die gestremdheid wissel van totale doofheid tot verskillende grade van gehoorverlies (Donald *et al.*, 2002:321).

### **3.3.3 Neurologiese gestremdhede**

Neurologiese gestremdhede verwys na gestremdhede wat verband hou met die fisiese funksionering van die brein en die senuweestelsel. Die mees algemene gestremdhede is serebrale gestremdheid en epilepsie, en word vervolgens kortliks bespreek (Donald *et al.*, 2002:324).

#### **3.3.3.1 Serebrale gestremdheid**

'n Toestand wat veroorsaak word deur 'n besering aan daardie gedeelte van die brein wat die gebruik van spiere beheer. Gewoonlik vind die besering voor of gedurende geboorte plaas. Die besering kan egter ook net na die geboorte plaasvind. (Turkington & Harris, 2002:49). Volgens Donald *et al.* (2002:253) word serebrale gestremdheid veroorsaak deur die beskadiging aan sekere gedeeltes van die brein voordat die brein volgroeï is.

Die graad van serebrale gestremdheid kan ook wissel van lig tot ernstig. Wanneer 'n ligte graad van serebrale gestremdheid voorkom, kan 'n kind byvoorbeeld mank loop en 'n spesiale beenstut benodig. 'n Meer ernstige graad van serebrale gestremdheid kan daartoe lei dat alle dele van 'n kind se fisiese vermoëns aangetas is. Dit kan tot gevolg hê dat die kind gebruik moet maak van 'n rolstoel of ander spesiale toerusting (Turkington & Harris, 2002:49).

Probleme met konsentrasie, persepsie, geheue, taal en konseptuele ontwikkeling word ook dikwels met hierdie toestand geassosieer (Donald *et al.*, 2002:324).

### 3.3.3.2 Epilepsie

Volgens Kapp (1990:263) is epilepsie 'n plotselinge steuring of verandering van breinfunksie as gevolg van buitengewone elektriese aktiwiteit in die breinselle en het die volgende kenmerke:

- Dit is tydelik van aard. Die persoon funksioneer na die tyd dieselfde as voordat die toeval plaasgevind het.
- 'n Bewussynsdaling of –verlies kom meestal voor. Daar kan ook 'n versteuring van beweging, sensasie, gedrag en persepsie wees.
- Toevalle kan herhaaldelik plaasvind. Die tydperk tussen toevalle kan egter enige tydsduur hê en wissel van minute tot jare (Kapp, 1990:263).

### 3.3.4 Verstandelike gestremdhede

'n Algemene stadige en beperkte vermoë om te leer hou gewoonlik verband met probleme wat ervaar word met intellektuele funksionering. Die probleme wat ervaar word, kom in verskillende grade voor. In die algemeen word die graad van die probleem vasgestel deur die intelligensie van die kind te meet deur middel van 'n IK-toets (Donald *et al.*, 2002:328; Kruger & Adams, 2002:255).

'n IK-toets dui leerders se algemene peil van intellektuele vermoë in vergelyking met ander leerlinge van sy ouderdom aan, soos uiteengesit in Tabel 3.1 (Van Eeden, 1997:48).

Tabel 3:1 INTERPRETERING VAN IK-TELLINGS

IK-OMVANG	BESKRYWING
130 en hoër	Baie Superieur
120 tot 129	Superieur
110 tot 119	Hoog-gemiddeld
90 tot 109	Gemiddeld
80 tot 89	Laag-gemiddeld
70 tot 79	Grensgeval
69 en laer	Kognitief gestrem

(Van Eeden, 1997:48).

Die onderwyser kan hierdie inligting gebruik om vas te stel wat die verstandelike vermoëns van die leerders in sy klas is.

### **3.3.5 Kroniese siektes en infeksies**

Die volgende siektetoestande gaan heel waarskynlik die meeste in die gewone skool voorkom.

#### **3.3.5.1 Wanvoeding en ondervoeding**

Wanvoeding dui op ongebalanseerde voeding, terwyl ondervoeding verwys na onvoldoende voeding. Voeding tas nie net 'n leerling se fisiese funksionering aan

nie, maar speel ook 'n rol in leerders se kognitiewe-ontwikkelingsareas (Donald *et al.*, 2002:334).

### **3.3.5.2 MIV/VIGS**

HIV/Vigs word veroorsaak deur 'n virus wat die liggaam van buite die liggaam binnedring. Die virus verswak die liggaam se immuunsisteem wat die persoon daarom vatbaar maak vir ander infeksies en siektes en kan daarom nie bestempel word as 'n spesifieke siekte nie. Dit kan eerder gesien word as 'n reeks verskillende toestande wat in die persoon se liggaam manifesteer vanweë die verswakte immuunsisteem (Van Dyk, 2001:4).

MIV/Vigs word op een van die volgende wyses verkry: deur intieme seksuele kontak met 'n persoon wat reeds met die virus besmet is, bloedoortapping met besmette bloed, van 'n swanger vrou wat besmet is met die virus na haar ongebore baba, deur ongesteëliseerde spuitnaalde te gebruik van iemand wat reeds met die virus besmet is (Kruger & Adams, 2002:254).

Die ministerie ondersoek op 'n voortgesette wyse die effek wat HIV/Vigs op die onderwysstelsel het. Volgens White Paper 6: Special Needs (2001:34) was die ontwikkeling en implementering van geskikte programme wat inligting bevat, hulp om weeskinders identifiseer, ondersteuning en sorg aan hierdie leerders gee, verwysingstrukture skep en riglyne gee vir die hantering van leerders wie se omstandighede op die een of ander wyse deur die virus geraak word, gedurende 2001 vir onderwysers in die vooruitsig gestel.

### **3.3.5.3 Kroniese middeloor-ontsteking**

Infeksie van die middel-oor wat gewoonlik die gevolg is van verkoue en sinusinfeksies kan in 'n kroniese toestand omsit. Hierdie toestand is nie slegs pynlik nie, maar kan ook die kind se gehoor aantast. Indien die kind se gehoor aangetas is, kan dit 'n invloed op sy/haar taalontwikkeling hê (Donald *et al.*, 2002:335).

### **3.3.5.4 Allergieë en asma**

Die oorsaak van allergieë is dikwels moeilik om te bepaal en kan aspekte soos vel-irritasies, nasale allergieë en asemhalingsprobleme insluit. Allergieë kan 'n leerling se konsentrasie, gehoor en algemene skoolastiese prestasie beïnvloed (Donald *et al.*, 2002:336).

Volgens Kapp (1990:174) is asma 'n kroniese siekte van die bronchus of lugpyp as gevolg waarvan aanvalle voorkom waartydens die kind swaar asem haal. Tydens hierdie episodes vind omkeerbare vernouing van die lugweë plaas. Hierdie episodes kan die reaksie wees op verskillende stimuli. Die siekte word veroorsaak deur allergieë.

### **3.3.6 Spesifieke leerprobleme**

Leerprobleme kom voor by leerlinge met 'n gemiddelde IK (90-109), hoog-gemiddelde IK (110-119), Superieure IK (120-129) of 'n hoogs superieure IK (130 en hoër) wat onder hul vermoë presteer. Die definisie wat in die algemeen (ook in Suid-Afrika) gebruik word, is dié van die Amerikaanse gesamentlike Komitee vir Leerders met Gestremdhede:



*Learning disabilities is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction and may occur across the lifespan. Problems in self-regulatory behaviours, social perception and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability.*

(Kruger & Adams, 2002:256)

Die onderwyser sal heel waarskynlik met die volgende leerprobleme in die inklusiewe klaskamer te doen kry:

### **3.3.6.1        Spesifieke taalprobleme**

Deur middel van taal word inligting ontvang (reseptief) of meegedeel (ekspressief). Om sinvol te kan kommunikeer, moet taal betekenisvol oorgedra word en dit kan slegs geskied indien die betrokke persoon oor 'n redelike hoeveelheid kennis rakende die volgende vier komponente beskik, naamlik fonologie, morfologie, sintaksis en semantiek (Kapp, 1991:83). Tabel 3.2 dui die verband tussen die verskillende taalkomponente en die vernaamste taalvaardighede aan (Salvia & Ysseldyke, 1985:235).

Tabel 3.2 DIE VERBAND TUSSEN VERSKILLENDE TAALKOMPONENTE EN DIE VERNAAMSTE TAALVAARDIGHEDE

	<b>Fonologie</b> (basiese klanke in enige gesproke taal)	<b>Morfologie</b> (die kleinste betekenisvolle eenheid van taal, bv 'n woord) <b>Sintaksis</b> (wyse waarop woorde gebruik word om grammatikaal korrekte sinne te konstrueer)	<b>Semantiek</b> (betekenis wat aan woorde geheg word)	<b>Hoogste vorm van taalvaardigheid</b>
<b>Reseptief</b>	Hoor en diskriminering van spraakklanke	Verstaan van grammatikale struktuur van taal	Verstaan woordeskat, betekenis, konsepte	Verstaan gesproke taal (lees met begrip)
<b>Ekspressief</b>	Artikulering van spraakklanke	Gebruik die grammatikale struktuur van die taal	Gebruik woordeskat, betekenis, konsepte	Praat korrek (skryf en spel korrek)

Probleme op een van bogenoemde gebiede kan taalprobleme tot gevolg hê. Dit is egter belangrik om daarop te let dat verskillende vorme van taalprobleme voorkom. Vir die doelwit van hierdie studie gaan probleme wat verband hou met klanke, begrip van die struktuur en grammatika en woordeskat en betekenis bespreek word. Volgens Donald *et al.* (2002:340) kan leerders probleme met die volgende ervaar:

- *Ouditiewe diskriminering* dui op die vermoë om tussen verskillende klanke te onderskei, byvoorbeeld “spruit” en “spuit” (UNISA, 2003-2005a:117).
- *Ouditiewe sluiting* is die vermoë om ouditiewe inligting te voltooi. Die leerder kan byvoorbeeld, wanneer die woord “-ogtertjie” gesê word, dit nie as “dogtertjie” voltooi nie (UNISA, 2003-2005a:117).
- *Ouditiewe opeenvolging* verwys na die vermoë om klanke of woorde in ‘n sekere volgorde te hoor en dit so weer te gee of daarop te reageer (UNISA, 2003-2005a:117).
- Probleme kan ervaar word met die *struktuur van woorde*. Hierdie leerlinge is byvoorbeeld nie in staat daartoe om te onderskei tussen voor- of agtervoegsels nie (Donald *et al.*, 2002:341).
- Probleme kan ervaar word met die vorming van komplekse sinne, of met die gebruik van voorsetsels en foute word begaan met woordorde (Donald *et al.*, 2002:341).
- Sommige leerders beskik oor ‘n beperkte woordeskat wat tot taalprobleme kan lei (Donald *et al.*, 2002:342).

### **3.3.6.2 Probleme met lees**

Leerlinge leer om te lees deur klanke en letters te herken en deur die betekenis van woorde (woordeskat), woordgedeeltes en groepe woorde (semantiek en algemene betekenis) te ken (Turkington & Harris, 2002:186).

**Kennis van klanke en fonetiese inligting** dui op inligting van die visuele vorm en orde van letters in geskrewe woorde. Dit dui ook op die verband tussen geskrewe en gesproke woorde. Volgens Donald *et al.*, (2002:342) kan die volgende vaardighede, wanneer dit nie voldoende ontwikkel is nie, lei tot probleme met lees:

- *Visuele diskriminering* dui op die vermoë om ooreenkomste en verskille tussen vorms, letters en woorde waar te neem, byvoorbeeld verwarring van letters soos “a” en “o” (Bester, 1996:88).
- *Visuele opeenvolging* dui op die vermoë om die korrekte volgorde waarin objekte vertoon word, waar te neem (Bester, 1996:88).
- *Visuele analise en sintese* is die vermoë om te kan waarneem hoe objekte, prente of woorde opgebreek kan word in onderskeie dele of uitmekaar gehaal kan word en weer aanmekaargesit kan word (Bester, 1996:87).
- *Visuele geheue* dui op die vermoë om reeds waargenome prikkels te erken (Bester, 1996:90).
- Die leerder kan dit moeilik vind om die ouditiewe verskille te hoor wat deur verskillende letters verteenwoordig word, byvoorbeeld “b” is “b” en nie “d” nie (Donald *et al.*, 2002:342).
- *Ouditiewe opeenvolging* verwys na die vermoë om klanke of woorde in ‘n sekere volgorde te hoor en dit so weer te gee of daarop te reageer (UNISA, 2003-2005a:117).
- *Ouditiewe geheue* is die vermoë om gesproke inligting te onthou (Bester, 1996:92).

### **Inligting in die grammatikale struktuur van die taal**

Lees behels begrip van die vloei van geskrewe taal. Daarom is dit nodig dat leerders die vorm en grammatika van taal verstaan. Indien 'n leerder nie in staat is daartoe om bogenoemde te verstaan nie, sal hy klanke isoleer, woorddele afsonderlik lees of woorde lees sonder om dit in verband met mekaar te bring (Donald *et al.*, 2002:343).

### **Betekenisvolheid van materiaal**

Die hele doel van lees is om betekenis te heg aan dit wat gelees word. Indien 'n leerling probleme met woordeskat ondervind, kan lees vir hom problematies wees (Donald *et al.*, 2002:343).

#### **3.3.6.3 Probleme met spelling**

Soos met lees behels spelling ook die verwerking van foniese inligting. Spellinggedrag word dikwels as sinoniem met leesgedrag beskou. Dit is egter 'n foutiewe opvatting, aangesien spellinggedrag nie presies dieselfde psigoneurologiese prosesse as leesgedrag behels nie. In 'n sekere sin is die een proses presies die teenoorgestelde van die ander (De Beer, 1983:187). Die leerder moet in sy kop die klanke van 'n woord sê of "hoor". Hierdie inligting moet dan in letters en woorde in die regte volgorde omgesit word. (Donald *et al.*, 2002:344). 'n Spellingprobleem dui dan op die onvermoë om alledaagse sowel as spesifieke woorde wat gebruik word en nodig is vir skriftelike ekspressie, korrek te skryf (Grové & Hauptfleisch 1986:114).

Volgens Grové en Hauptfleisch (1986:115-116) is daar feitlik 'n onbeperkte aantal moontlike oorsake vir spellingprobleme, maar noem tog die volgende as moontlike oorsake vir spellingprobleme:

- *Gereedheid.* Nie alle kinders is op dieselfde ouderdom gereed om met sekere werk te begin nie.
- *Sintuiglike gebreke.* Organiese gebreke van die gehoor of sig.
- *Defektiewe spraak.* Spraakafwykings en foutiewe uitspraak kan veroorsaak dat die kind woorde verkeerd skryf.
- *Neurologiese disfunksie.* Gebrekkige rypwording. 'n disfunksie of 'n besering van die sentrale senuweestelsel.
- *Liggaamsoriëntasie.* Die leerder beskik nie oor voldoende kennis aangaande liggaam en liggaamsbewegings nie.
- *Visuele waarnemingsprobleme.* Die leerder is nie in staat om tussen letters wat visuele ooreenkomste toon te onderskei nie en skryf byvoorbeeld *kons* in plaas van *kous*.
- *Ouditiewe waarnemingsprobleme.* By sommige leerders is daar nie 'n korrekte assosiasie tussen klank en die simbool wat die klank voorstel nie.
- *Analise en sintese.* Die leerder is nie in staat om 'n woord visueel of ouditief op te breek in lettergrepe, letters en klanke nie. Hierdie leerders het ook nie die vermoë om klanke of lettergrepe visueel of ouditief saam te voeg om 'n woord te vorm nie.
- *Fyn motoriese bewegings.* 'n Leerder met swak ontwikkelde fyn spierbewegings van die hand en vingers sal probleme ondervind om letters korrek te vorm as hy dit moet skryf.

#### 3.3.6.4 Probleme met wiskunde

*Visueel-ruimtelike verhoudings* vorm 'n belangrike basis met betrekking tot wiskundige denke. Basiese prosesse soos klassifisering (groepering van voorwerpe wat bymekaar hoort), een-tot-een-korrespondensie (dieselfde aantal honde vir dieselfde aantal bene) en die plasing van voorwerpe op grond van grootte en hoeveelhede is alles afhanklik van 'n leerders se visuele persepsie met betrekking tot ruimtelike verhoudings. Bogenoemde vorm die basis van die elementêre wiskundige prosesse van optel, aftrek, vermenigvuldig en deel, en ook van latere konseptuele prosesse (Donald *et al.*, 2002:345).

Volgens Prinsloo en Pretorius (1999:40) ondervind die meerderheid leerlinge probleme met die basiese wiskundige vaardighede wat in die vorige paragraaf bespreek is. Dit is belangrik om te onthou dat wiskundige vaardighede op 'n logiese wyse ontwikkel. Met ander woorde die een vaardigheid vorm die basis vir die volgende, meer gevorderde vaardigheid. Namate leerders vorder, word die aanleer van inhoud en vaardighede na die volgende stap oorgedra. Meer komplekse vaardighede is dus nodig namate leerders van laer-vlak wiskundige vaardighede tot hoë-orde vaardighede vorder (Prinsloo & Pretorius, 1999:40). Die gevolg van bogenoemde is dat leerprobleme in wiskunde die neiging toon om jaar na jaar toe te neem indien die kind nie daadwerklike en effektiewe remediërende hulp ontvang nie (Kapp, 1990:100).

Gedurende die vroeë ontwikkelingsfases is die vaslê van sleuteltaalkonsepte, byvoorbeeld *minder as/ meer as, ewe veel* ensovoorts, belangrik vir sukses in wiskunde. Wanneer daar later van werksvelle en handboeke gebruik gemaak word, is lees 'n belangrike voorvereiste vir die suksesvolle uitvoer van wiskundetake (Donald *et al.*, 2002:344).

Indien bogenoemde probleem ervaar word, moet aandag aan leerders tydens hulpverlening eerder aandag aan die verbetering van leesvaardighede bestee word as aan wiskundige bewerkings (Donald *et al.*, 2002:344).

### **3.3.6.5 Aandagversteurings**

Die vermoë om te konsentreer en aandag te fokus is 'n belangrike vereiste om al bogenoemde vaardighede te kan bemeester (Donald *et al.*, 2002:344). Die navorser het dit daarom goed gedink om spesiale melding van hierdie aspek te maak.

Volgens Turkington en Harris (2002:21) is aandagversteurings heel waarskynlik 'n breintoestand wat tussen 3%-7% van die populasie affekteer. Onlangse navorsing het aangetoon dat die Frontale lobbe en die Basale Ganglia die breinareas is wat betrokke is by aandagversteurings. Daar is gevind dat, in hierdie twee areas, 10 persent verminderde aktiwiteit is, in gevalle waar aandagversteuring voorkom. Hierdie areas is ook fisies 10 persent kleiner by kinders wat met aandagversteurings gediagnoseer is.

Aandagversteurings en leerprobleme kom dikwels saam voor, maar dit is belangrik om daarop te let dat hierdie twee aspekte nie dieselfde is nie. Leerprobleme sluit probleme aangaande die ontvangs, organisering, begrip, onthou en weergee van inligting in. Aandagversteurings behels probleme wat ervaar word met die fokus van aandag op inligting (Turkington & Harris, 2002:21).



### 3.3.7 Probleme met kommunikasie

Daar bestaan twee dimensies met betrekking tot kommunikasie: reseptiewe kommunikasie en ekspressiewe kommunikasie. Volgens Kruger en Adams (2002:256) verwys taalprobleme na probleme wat met beide ekspressiewe en reseptiewe taal ervaar word. Die onderwyser in die gewone klaskamer kan gekonfronteer word deur 'n wye reeks taal- en spraakprobleme. Vervolgens word die probleemareas waarmee die onderwyser heel waarskynlik die meeste in aanraking gaan kom, bespreek:

- Probleme met *artikulering* het tot gevolg dat leerders klanke weglaat, vervang of vermeng. Alhoewel dit meer by jonger kinders voorkom, kan dit aanhou tot in adolessensie (Kruger & Adams, 2002:256).
- *Stemprobleme* behels abnormale kwaliteit, hardheid of toon van die stem (Kruger & Adams, 2002:256).
- *Probleme met vloeiendheid* beïnvloed die normale ritme of vloei van spraak. Hakkal word byvoorbeeld as 'n probleem met vloeiendheid beskou (Kruger & Adams, 2002:256).

### 3.3.8 Emosionele probleme

Emosionele probleme wat deur leerders ervaar word, is kompleks van aard. Die navorser gaan volstaan met die onderstaande indeling soos dit in die werk van Donald *et al.*, (2002:350) voorkom, naamlik spanningsreaksies en probleme met sosialisering.

### **3.3.8.1 Spanning**

'n Wye reeks moontlike emosies kan die oorsaak wees van emosionele probleme wat leerders ervaar. Voorbeelde van hierdie emosies is gevoelens van onbevoegdheid, isolasie, frustrasie, konflik of woede. Veral gedurende die vroeë ontwikkelingstadia beskik kinders nie oor die emosionele of kognitiewe kapasiteit om hierdie emosies te kan hanteer nie. Dit kan tot gevolg hê dat die kind nie by hierdie emosies verby kan beweeg nie, en dit kan angs tot gevolg hê. Emosionele probleme ontstaan dan wanneer hulle probeer om van die angs wat hulle ervaar, ontslae te raak (Donald *et al.*, 2002:250).

Die volgende is voorbeelde van die hantering van angs:

- Huilerigheid, hartseer, depressie
- Onttrekking, klouerigheid, afhanklike gedrag
- Ongehoorsaamheid, ontwrigtend en aandagtrekkerige gedrag
- Diefstal, leuens, vermydende gedrag (Donald *et al.*, 2002:251).

### **3.3.8.2 Sosialisering**

Hoofsaaklik twee fundamentele probleme kom voor met betrekking tot sosialisering, naamlik asosiale gedrag en sosiale gedrag wat nie ooreen kom met die norme van die samelewing nie (Donald *et al.*, 2002:351)

Asosiale gedrag hou gewoonlik verband met die wyse waarop 'n ouer of primêre versorger teenoor 'n kind optree. Hierdie probleem behels 'n gebrek aan 'n stabiele, liefdevolle verhouding met ten minste een versorger tydens die kinderjare. Verhoudings waar vyandigheid en verwerping gedurende die

kinderjare voorkom, kan ook asosiale gedrag tot gevolg hê (Donald *et al.*, 2002:352).

Kinders wat grootword in gesinne waar die reëls van die breë gemeenskap verontagsaam word, tree dikwels anders op as wat van hulle verwag word. Dit het tot gevolg dat hierdie kinders se optrede nie ooreenstem met die norme van die samelewing nie (Donald *et al.*, 2002:352).

Die volgende is voorbeelde van probleme wat kan voorkom:

- Aggressiewe, destruktiewe en wrede gedrag
- Diefstal, geweld, bende verwante aktiwiteite

(Donald *et al.*, 2002:352)

### **3.3.9 Samevatting**

Bogenoemde afdeling het bestaan uit 'n bespreking van die verskillende soorte leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar waarmee die onderwyser in die gewone skool moontlik in aanraking kan kom. Aangesien een van die doelstellings van hierdie studie is om leiding aan die onderwyser te kan bied binne die inklusiewe klaskamer handel die volgende gedeelte van die studie handel oor die rol wat die onderwyser speel binne die inklusiewe klaskamer.

## **3.4 DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER IN DIE INKLUSIEWE KLASKAMER**

Soos reeds vroeër in hierdie hoofstuk gemeld, is die onderwyser verantwoordelik vir elke aspek binne die klaskamer. Die volgende drie aspekte aangaande die rol van die onderwyser in die inklusiewe klaskamer word vervolgens kortliks bespreek:

- Identifisering
- Klaskamerpraktyke
- Assessering

Aangesien dit onmoontlik is om vanweë die omvang van hierdie verhandeling elke aspek in besonderhede te bespreek, gaan die drie aspekte slegs kortliks bespreek word.

### **3.4.1 Identifisering**

Die belangrikheid van vroeë identifisering van leerders wat struikelblokke ten opsigte van leer ervaar word deur die meerderheid opvoeders en owerhede beklemtoon (Kruger & Adams, 2002:250).

Indien onderwysers oor kennis rakende gestremdhede beskik, sal hulle in staat wees daartoe om leerders in die klas te identifiseer wat inperkings met betrekking tot die leerproses ervaar (UNISA, 2003-2005b:80). Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat dit die eerste stap van identifisering en kennis rakende leerders met beperkinge is.

Die volgende strategieë kan toegepas word om leerders met leerinperkinge te identifiseer:

- *Intuisie*: As 'n leerder byvoorbeeld in die algemeen "skerp" voorkom, maar sukkel om hom op papier uit te druk, kan dit moontlik 'n aanduiding daarvan wees dat hy probleme ervaar (UNISA, 2003-2005b:80).
- *Sifting*: Deur leerders se eksamen- of toetsresultate met dié van die res van die klas te vergelyk, kan die onderwyser leerders identifiseer wie se resultate kommer wek (Kapp, 1990:91; UNISA, 2003-2005b:80).

- *Luister* : Onderswysers behoort op leerders se taalgebruik te let. Aspekte soos onsamehangendheid, kort sinne, probleme daarmee om hulle uit te druk en 'n soek na woorde behoort die onderwyser te noop om verder ondersoek in te stel (UNISA, 2003-2005b:80).
- *Ongestruktureerde waarnemings*: Wanneer leerders as gevolg van gedrag of verkeerde optrede opgemerk word, moet hulle noukeuriger waargeneem word. Voorbeelde van vreemde gedrag is lompheid of struikel terwyl hulle loop, gedrag wat wissel, sosiaal-onaanvaarbare opmerkings wat hulle oor ander maak (UNISA, 2003-2005b:80). Leerders se geskrewe taal kan ook deur ongestruktureerde waarnemings geëvalueer word deur byvoorbeeld op die leerder se woordkeuse en woordgebruik te let (Kapp, 1990:97).

### **3.4.2. Klaskamerpraktyke**

In Hoofstuk 2 is die nasionale beleid aangaande inklusiewe onderwys breedvoerig bespreek. Aangesien die onderwyser verantwoordelik is vir die praktiese implementering van hierdie beleid in die klaskamer sal die navorser poog om van bestaande literatuur gebruik te maak om te bepaal hoe 'n inklusiewe klaskamer in die praktyk daar uitsien.

#### **3.4.2.1 Die inklusiewe klaskamer**

Uit die literatuurstudie blyk dit dat die volgende aspekte binne 'n inklusiewe klaskamer belangrik is:

##### **3.4.2.1.1 Klaskamerorganisasie**

Klaskamerorganisasie sluit die volgende faktore in:

## **Fisiese organisasie**

Fisiese organisasie sluit onder andere die gebruik van beskikbare ruimte binne die klaskamer in (Friend & William, 1999:115).

Volgens Kruger en Adams (2002:190) word die gedrag van leerders in 'n sekere mate beïnvloed deur die fisiese organisasie van die klaskamer. Meubels wat met sorg en beplanning geskuif word kan geraas en ontwrigtende gedrag binne die klaskamer laat afneem. Die gehalte en vlak van leerlinginteraksie kan ook deur die fisiese organisasie van die klas beïnvloed word.

Indien moontlik, moet die inklusiewe klaskamer se tafels en stoele maklik geskuif kan word om groepwerk te fasiliteer (Donald *et al.*, 2002:170; Maryland Coalition for inclusive Education, 2000:1). Voorts moet genoeg beskikbare ruimte wees om sosiale interaksie en aktiewe leer te bevorder (Donald *et al.*, 2002:170). Gemaklike beweging binne die klas is vir sowel die onderwyser, as die leerders belangrik. Leerders wat besig is om te werk moet nie gesteur word wanneer die onderwyser of leerders in die klas rondbeweeg nie. Die onderwyser moet dus in staat wees daartoe om alle leerders in die klas maklik te bereik sonder om ander leerders sodoende te steur (Kruger & Adams, 2002:191). Daar behoort ook voorsiening gemaak te word vir leerlinge wat afhanklik is van rolstoele wat toeganklikheid en beweeglikheid binne die klas betref (Duncan, 1989).

## **Leerlinggetalle**

Dit word in die algemeen aanvaar dat dit relatief makliker is om aan die individuele behoeftes van leerders te voldoen indien daar minder leerlinge in die

klas is. Die voordele van kleiner klasse word in sommige lande as 'n voorvereiste gestel vir effektiewe insluiting (Westwood & Graham, 2003:9).

Donald *et al.* (2002:171) wys daarop dat die meerderheid onderwysers binne die Suid-Afrikaanse konteks gekonfronteer word deur gemiddeld veertig leerders in 'n klas. Hierdie skrywers bepleit egter die feit dat klaskamergrootte eerder gesien moet word as 'n faktor wat leer en onderrig beïnvloed, maar nie bepaal nie.

### **Klaskammeroetine**

Roetine binne 'n klaskamer dui op aktiwiteite wat op 'n gereelde basis in die klaskamer plaasvind. Roetine binne 'n klaskamer sal die leerders in die klas help om vinnig aan die begin van die skooldag en op 'n betekenisvolle wyse by die aktiwiteite binne die klaskamer betrokke te raak (UNESCO, 2004b:3).

Wanneer roetine binne die klaskamer ontwikkel word, is dit belangrik om oor die volgende aspekte te besluit: (1) wat moet gedoen word; (2) wie moet dit doen; (3) wanneer moet dit gedoen word en (4) waarom is dit belangrik om hierdie aktiwiteit gereeld uit te voer. Indien hierdie besluite deur die onderwyser geneem is, is dit belangrik om dit aan die leerders te verduidelik (UNESCO, 2004b:3).

Reëls help om orde en roetine binne 'n klaskamer te skep, en die volgende riglyne kan in gedagte gehou word met die neerlê van reëls. Opvoeders moet leerders by die opstel van reëls betrek, en dit met hulle bespreek (Unisa, 2005c:48). Indien leerders by die besluitnemingsproses betrek word, gee hulle dikwels hul samewerking makliker (Donald *et al.*, 2002:194). Leerders moet toesig ontvang totdat die reëls bemeester is. Bogenoemde sal daartoe lei dat die reëls deel uitmaak van die daaglikse roetine in die klaskamer (Unisa, 2005c:48).

Effektiewe klaskamer-reëls bestaan uit drie wesenseienskappe: dit is bondig en spesifiek, is positief bewoord en al die leerlinge verstaan dit (Friend & William, 1999:120).

Dit is ook belangrik dat die onderwyser daarop sal let dat die reëls binne die klaskamer die verskillende kultuurgroepe in die klas akkommodeer (Friend & William, 1999:120). Leerders kom die klaskamer binne met bepaalde stelle waardes wat

uit hul verskillende kulture afkomstig is. Wanneer hierdie waardes nie verstaan word nie, kan dit aanleiding gee tot konflik (Unisa, 2005c:59).

### **Gedragsbestuur**

Dit is die onderwyser se verantwoordelikheid om binne die klaskamer op te tree teen onaanvaarbare gedrag (Kruger & Adams, 2002:186). Dit is raadsaam om te onthou dat wangedrag altyd 'n geleentheid skep vir die aanleer van nuwe, positiewe gedrag. Die doel van dissipline is nie om die kind te beheer en hom/haar te dwing om gehoorsaam te wees nie. Die motivering is eerder die aanleer van vaardighede om die regte besluite te neem en verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie gedrag. Dit is daarom raadsaam om 'n positiewe benadering tot dissipline in die klaskamer te huldig (UNESCO, 2004b:32).

Dit is egter ook belangrik dat die onderwyser bewus moet wees van die feit dat kinders as gevolg van onderliggende probleme sekere gedragspatrone openbaar. Dit is daarom nie net die onaanvaarbare gedrag wat die onderwyser se aandag verdien nie, maar ook die oorsake van die negatiewe gedrag. Onderwysers moet hulle vergewis van die behoeftes van kinders wat probleme



veroorzaak, asook van wat dit is wat hierdie leerders poog om deur hul gedrag te kommunikeer (UNESCO, 2004b:30).

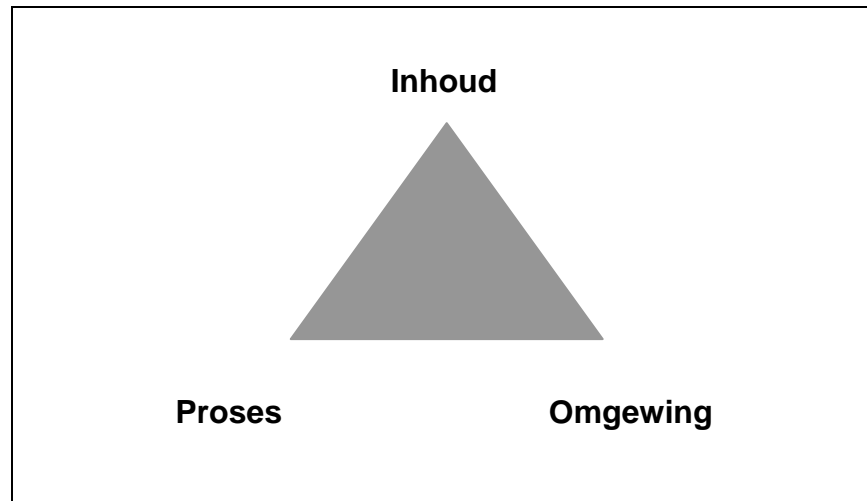
Een van die wyses waarop 'n onderwyser te werk kan gaan om leerlinge se onderliggende behoeftes te verstaan, is deur hulle oor 'n tydperk noukeurig waar te neem (Kliewer, ongedateer:1-2). Deur 'n kind se gedrag aan te teken kan gedragspatrone vasgestel word wat kan bydra daartoe om leerders se behoeftes en probleme te identifiseer (UNESCO, 2004b:31).

### **Tydsbestuur**

Die effektiewe benutting van tyd is een van die belangrikste aspekte aangaande klaskamerorganisasie (Friend & William, 1999:109). Navorsing in klaskamers waar inklusiewe onderwys reeds geïmplementeer is, toon dat beskikbare tyd beskou word as een van die grootste struikelblokke aangaande effektiewe onderrig. (Westwood & Graham, 2003:10).

Om tyd maksimaal te kan benut is dit noodsaaklik dat lesse goed beplan moet word. UNESCO (2004b:5) maak gebruik van 'n raamwerk wat as die kurrikulum-driehoek bekend staan wat in Diagram 3.1 voorgestel is:

Diagram 3.1 KURRIKULUM DRIEHOEK



*Inhoud* dui op die onderwerp wat deur die nasionale kurrikulum geïdentifiseer is. Dit is belangrik om daarop te let dat die leerders die inhoud betekenisvol moet vind en dat die inhoud aangepas moet word om by die gemeenskap waar binne die leerders leef, aan te sluit (UNESCO, 2004b:6).

*Proses* dui op die manier waarop die inhoud aan die leerders oorgedra word. Dit kan verskillende onderwysmetodes insluit om in die verskillende leerstyle van die leerders te voorsien (UNESCO, 2004b:6).

*Omgewing* sluit die fisiese omgewing (byvoorbeeld materiaal beskikbaar) en die psigososiale omgewing (byvoorbeeld die bevordering van 'n positiewe selfkonsep) in (UNESCO, 2004b:6).

Indien onderwysers van bogenoemde metode tydens die beplanning van hul lesse gebruik maak, sal tyd op die langtermyn binne die klaskamer maksimaal benut kan word.

Tydens die beplanning van 'n les is dit nodig dat die onderwyser die volgende vrae sal stel: (1) is daar leerders in die klas wat bykomstige hulp gaan benodig? (2) watter ondersteuning kan aan hierdie leerders gebied word? (3) is dit nodig dat hulle hulp op 'n individuele basis ontvang? (4) is dit nodig dat hulle op 'n spesiale plek in die klaskamer moet sit, byvoorbeeld voor sodat hulp makliker aan hulle verleen kan word? (UNESCO, 2004b:9).

#### **3.4.2.1.2 Klaskamergroepering**

Soms onderrig 'n onderwyser die *hele groep* leerders in die klas gelyktydig, byvoorbeeld wanneer 'n nuwe konsep aan hulle verduidelik word. Ander tye kan die onderwyser weer moontlik gebruik maak van *klein groepies* tydens onderrig. Kinders wat byvoorbeeld bykomstige onderrig benodig met betrekking tot vermenigvuldiging kan in 'n klein groepie onderrig word, terwyl die res van die klas werksvle invul (Friend & William, 1999:109; UNESCO, 2004b:18).

Kinders wat oor verskillende vermoëns en belangstellings beskik, kan ook saam gegropeer word. Sodoende word gesamentlike probleemoplossing en medewerkende leer bevorder (Friend & William., 1999:109; UNESCO, 2004b:18). Medewerkende leer kan die beste beskryf word as 'n spanbenadering tot leer. Elke lid van die groep is van die ander lede afhanklik om 'n spesifieke leertaak of opdrag uit te voer en af te handel. Elke lid is aan die hele groep verantwoordig verskuldig vir 'n spesifieke deel van die taak en daarom ook vir die oorhoofse sukses van die groep. Alhoewel talle modelle van medewerkende leer bestaan, is daar eintlik twee basiese tipes, naamlik portuurgroeponderrig en groepondersoeke (Unisa, 2005c:20).

*Individuele onderrig* waar onderrig op 'n een-tot-een-basis plaasvind, kan ook toegepas word. Dit kan byvoorbeeld gedoen word om 'n kind wat vir 'n tydperk afwesig was, met agterstallige werk te help (UNESCO, 2004b:19).

#### **3.4.2.1.3      Materiaal**

Die tipe materiaal waarvan onderwyser tydens onderrig gebruik maak, kan 'n groot impak hê op die akademiese sukses van studente met spesiale behoeftes (Friend & William, 1999:109).

Alhoewel nie alle studente met gestremdhede spesiale toerusting of materiaal benodig nie, spreek dit vanself dat onderwysers toegang moet hê tot bruikbare materiaal en bronne wanneer nodig. Westwood en Graham (2003:12) beweer dat een van die potensiële struikelblokke rakende effektiewe implementering die addisionele tyd is wat onderwysers aan die ontwerp moet afstaan, asook aan die maak van alternatiewe, bruikbare materiaal, aangesien die beskikbare materiaal nie geskik is nie. Muthukrishna (ongedateer:28) maak melding van die feit dat onderwysers materiaal wat hulle gebruik so ontwikkel dat dit geskik is vir die vak, ouderdom, vermoë, taalvaardigheid en kultuur van al die leerders in die klas.

#### **3.4.2.1.4      Strategieë vir leer en onderrig**

Volgens Friend en William (1999:110) is die wyse waarop onderwysers inhoud en vaardighede aan leerders oordra een van die belangrikste aspekte in die inklusiewe klaskamer. Wanneer die onderwyser van strategieë vir leer en onderrig gebruik maak wat tot sukses lei, sal leerders op 'n betekenisvolle wyse by die leerproses betrokke raak (UNISA, 2005c:14). In 'n artikel in die National Council on Intellectual Disability verskyn het, maak Muthukrishna (ongedateer:27) melding van die feit dat onderwysers van strategieë moet

aanwend wat leerlinge se selfkonsep positief versterk. Volgens die artikel moet onderwysers tydens die beplanning van lesse ook leerders se diversiteit in gedagte hou en hul strategieë so aanpas dat hul lesse die leerders in hul klaskamer in ag neem. Muthukrishna (ongedateer:27) maak ook melding van die feit dat onderwysers bewus moet wees van verskillende leerstyle en voorkeure asook van dit wat leerders motiveer. Die strategieë van die onderwyser moet dan so aangepas word dat voorsiening gemaak word vir die behoeftes van al die leerders in die klas.

Kinders leer die beste wanneer hulle aktief besig is en dink (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003:15, UNESCO, 2004a:6). Leer vind ook op effektiewe wyse plaas wanneer aktiwiteite op lewensvaardighede gebaseer is. Die onderrig wat leerders in die klaskamer ontvang, kan dan in hul alledaagse lewe toepas word (UNESCO, 2004a:6). Volgens Muthukrishna (ongedateer:27) moet onderwysers ook bronne binne die gemeenskap benut om leer te ondersteun. Die betrokkenheid van onderwysers en die gemeenskap moet dus aangemoedig word en strukture moet geskep word om hierdie betrokkenheid te fasiliteer. Wills (ongedateer:31) wys ook op die belangrikheid van die verhoudings met ouers en ander rolspelers wat 'n bydrae kan lewer tot die skep van 'n inklusiewe leeromgewing waarby alle leerders kan baat.

Volgens die European Agency for Development in Special Needs Education (2003:16) het onderwysers binne die inklusiewe klaskamer bykomstige ondersteuning van 'n ander persoon, of die hulp van 'n kollega of ander professionele persone nodig om inklusiewe onderwys effektief te kan toepas. Dit sal voorkom dat een leerling wat hulp nodig het aangaande 'n spesifieke probleem, die aandag en tyd van die onderwyser in beslag neem ten koste van die ander leerders in die klas. Die persoon wat hulp verleen, kan dan die leerder

se probleem probeer oplos, terwyl die onderwyser die res van die klas onderrig. In die verslag word die term “span-onderrig” gebruik, waardeur onderwysers mekaar ondersteun met betrekking tot individuele aandag aan leerders. Muthukrishna (ongedateer:28) bevestig bogenoemde deur aan te beveel dat beplanning, hersiening en onderrig in vernootskap tussen onderwysers geskied; dit sal tot gevolg hê dat die mees geskikte besluite aangaande die regte programme geneem word.

UNESCO (2004a:37) stel die volgende strategieë vir leerders met gestremdhede voor:

- *Volgorde*: Breek opdragte in kleiner dele op en gee stap-vir-stap-instruksies.
- *Herhaling en terugvoer*: Toets vaardighede en gee terugvoer op ‘n daaglikse basis.
- *Begin klein en bou*: Breek inhoud in kleiner dele op en bou uit na ‘n geheel.
- *Verminder moeilikheidsgraad*: Begin eers met maklike werk en beweeg dan na moeiliker werk.
- *Vrae*: Maak gebruik van proses verwante vrae (“hoe”) en inhoud verwante vrae (“wat is”).
- *Grafies*: Beklemtoon tekeninge of sluit prente by aanbiedings in.

Bogenoemde gedeelte dien as ‘n bespreking van klaskamerpraktyke wat die onderwyser binne die inklusiewe klaskamer kan toepas. Vervolgens word die assessering van leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, bespreek.

### 3.4.3 Assessering

Assessering is 'n wyse van observering en die inwin van inligting. Besluite word dan geneem op grond van die ingewinde inligting (UNESCO, 2004b:40). Hoewel Amerikaanse literatuur nog van formele assessering praat, moet ons in Suid-Afrika probeer om ons onderwysers se vaardighede sodanig te ontwikkel dat hulle persoonlik toegerus is om informele assessering van leerders te doen (UNISA, 2003-2005b:80).

Assessering moet 'n voortdurende proses wees om te bepaal of leerders se kennis, vaardighede en gesindhede verander het (UNISA, 2003-2005b:80). Deurlopende assessering dui dus daarop dat daar voortdurend bepaal word wat 'n kind weet, of die kind verstaan en wat die kind kan doen (UNESCO, 2004b:40).

#### 3.4.3.1 Strategieë wat onderwysers assessering kan toepas

Onderwysers kan van die volgende strategieë tydens assessering gebruik maak:

- *Onderhoud*: Onderhoude kan met die leerder self, ouers, onderwysers en maats gevoer word. Spesifieke vrae kan tydens die onderhoud gestel word. Voorbeelde van vrae is dié oor ontwikkelingsmylpale, oor ouers se betrokkenheid by hierdie skool asook oor probleme wat tuis opgemerk word (UNISA, 2003-2005b:80).
- *Gestruktureerde waarneming*: Die doelbewuste, stelselmatige en gestruktureerde waarneming van 'n spesifieke leerder in verskillende situasies op vasgestelde tye (UNISA, 2003-2005b:80).
- *Foutontleding van lees- en geskrewe werk* (UNISA, 2003-2005b:80).









- *Portefeulje-assessering*: Voorbeelde van leerders se geskrewe werk word op 'n gereelde basis in 'n lêer geplaas. Die leerder kan self besluit watter werk op 'n weeklikse basis in die lêer geplaas gaan word (UNISA, 2003-2005b:80).
- *Kurrikulum gebaseerde toetse en kriterium-gebaseerde vraelyste*: Hierdie toetse en vraelyste kan deur die onderwyser self saamgestel word. Die klem moet op die leerder se spesifieke probleem val (UNISA, 2003-2005b:80).

### 3.4.3.2 Spesifieke metodes vir alternatiewe assessering

Tabel 3.3 toon aanbevelings wat gemaak is deur die Onderwysdepartement Direkoraat: Inklusiewe onderwys gedurende Oktober 2002 aangaande alternatiewe of aangepaste metodes wat tydens die assessering van leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, gebruik kan word:

Tabel 3.3 ALETNATIEWE ASSESSERINGSMETODES MET BETREKKING TOT LEERDERS MET SPESIALE BEHOEFTE (Department of Education, 2002:163).

#### Tipe gestremdheid

Hulpmiddel	Visueel	Ouditief	Blindheid	Fisiese	Leer	Spraak
Bandopnemer						
Braille						
Grootdruk						



Hulpmiddel	Visueel	Ouditief	Blind- heid	Fisiese	Leer	Spraak
Diktafoon	😊			😊	😊	😊
Video		😊				
Vingertaal interpreteerder		😊	😊			
Rekenaar / tikmasjien	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Alternatiewe vrae	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Addisionele tyd	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Amanuesis	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Leser	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Leerprogram- krediete	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Mondeling	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Augmentatief			😊	😊	😊	😊

### 3.4.3.3 Ten slotte

Soos met die identifisering en implementering van klaskamerpraktyke van leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, is dit noodsaaklik dat

die onderwyser tydens assessering kennis moet dra van die verskillende leergestremdhede, asook van die manifesterings van hierdie konsepte.

### **3.5 SAMEVATTING**

Aan die einde van hierdie hoofstuk kan met reg opgemerk word dat daardie onderwysers met geen opleiding in of kennis van spesiale onderwys nie dit moeilik sal vind om in die behoeftes van leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, te voorsien.

Die implementering van inklusiewe onderwys impliseer groot veranderinge binne die onderwysstelsel, en die implementering van die konsep kan daartoe lei dat vrese, asook gevoelens van onsekerhede en onbekwaamheid by onderwysers ontstaan. Hierdie vrese en gevoelens kan 'n invloed hê op die houding van onderwysers teenoor inklusiewe onderrig. Uit die ondersoek het dit ook na vore gekom dat 'n positiewe houding van onderwysers 'n belangrike voorvereiste is vir die suksesvolle implementering van die konsep. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in 'n groot mate afhanklik is van die onderwyser se houding teenoor hierdie konsep.

Daar kan dus opgemerk word dat die volgende faktore die rol wat die onderwyser speel met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys, beïnvloed:

- Opleiding van onderwysers aangaande leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar
- Kennis van onderwysers rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar
- Houding van onderwysers teenoor inklusiewe onderwys

Tydens die empiriese ondersoek van hierdie navorsing sal die invloed van hierdie drie faktore ondersoek word. In Hoofstuk 4 word die navorsingsontwerp van hierdie studie bespreek.

## HOOFSTUK 4

### NAVORSINGSONTWERP

*Inclusive Schools are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building inclusive society and achieving education for all.*

(UNESCO)

#### 4.1 INLEIDING

In Hoofstuk 3 is gefokus op die faktore wat 'n invloed het op die rol wat die onderwyser speel met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys. Daar is ook aandag gegee aan die leerders met spesiale behoeftes waarmee die onderwyser in die gewone skool in aanraking gaan kom. Die identifisering, assessering en klaskamerpraktyke binne die inklusiewe klaskamer is ook ondersoek.

In die onderhawige hoofstuk word 'n uiteensetting van die navorsingsontwerp gegee. Die kern van 'n navorsingsontwerp is volgens Kerlinger (1986:279) die stel, die beplan en die struktuur van die ondersoek wat so bedink en saamgestel word dat 'n antwoord op die navorsingsvraag verkry word. Vervolgens word die doel van die empiriese studie, die hipoteses, die navorsingsmetode, asook die verwerking van data bespreek waarvan tydens die empiriese studie gebruik gemaak is, bespreek word.

## 4.2 DOEL VAN DIE EMPIRIESE STUDIE

Die navorsingsprobleem, soos in Hoofstuk 1 aangedui, is die rol wat die onderwyser speel met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys in die hoofstroomskool. Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat onderwysers se houding teenoor, opleiding in en kennis rakende inklusiewe onderwys bepalende faktore is wat 'n invloed uitoefen op die rol wat die onderwyser tydens die implementering van hierdie aspek speel. Die doel van die empiriese studie is dus om te bepaal wat onderwysers in hoofstroom Afrikaanse skole se opleiding in, houding teenoor en kennis rakende inklusiewe onderwys is.

## 4.3 HIPOTESES VAN DIE STUDIE

Volgens McGuigan (1990:34) moet 'n wetenskaplike ondersoek altyd ingelui word met die stel van 'n probleem wat opgelos kan word. 'n Tentatiewe oplossing word dan aangebied in die vorm van 'n relevante hipotese wat op 'n empiriese wyse getoets kan word. Vervolgens word die hipoteses van die empiriese ondersoek gestel.

### 4.3.1 Hipotese 1

**H<sub>1</sub>:** *Die verspreiding tussen die verskillende vlakke van kennis van onderwysers in hoofstroom primêre Afrikaanse skole is nie \*eweredig nie.*

**H<sub>01</sub>:** *Die verspreiding tussen die verskillende vlakke van kennis van onderwysers in hoofstroom primêre Afrikaanse skole is eweredig.*

\*eweredig dui op 'n gelyke verhouding (Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., du Toit, S.J. & Booysen, 1984:212)

**Rasionaal:** In die literatuurstudie het dit na vore gekom dat kennis rakende leerders met spesiale behoeftes een van die belangrikste voorvereistes is vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys binne die klaskamer (vergelyk 3.2.3). Kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, is nie nodig vir net die implementering van effektiewe klaskamerpraktyke nie, maar ook vir die identifisering en assessering van hierdie leerders (vergelyk 3.4.1, 3.4.2 en 3.4.3). In die lig van bogenoemde sal die verskillende vlakke van kennis waarvoor onderwysers in hoofstroom primêre skole rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, ondersoek word.

#### **4.3.2 Hipotese 2**

**H<sub>2</sub>:** *Daar bestaan 'n verband tussen kennis rakende leerders met spesiale behoeftes en in diensopleiding aangaande leerders met spesiale behoeftes.*

**H<sub>02</sub>:** *Daar bestaan geen verband tussen kennis rakende leerders met spesiale behoeftes en indiensopleiding aangaande leerders met spesiale behoeftes nie.*

**Rasionaal:** In die literatuurstudie het dit na vore gekom dat, indien inklusiewe onderwys suksesvol geïmplementeer moet word, dit nodig sal wees om onderwysers van die nodige opleiding te voorsien (vergelyk 3.2.2). Tydens die studie sal ondersoek ingestel word na wat die verband is tussen indiensopleiding en kennis.

### 4.3.3 Hipotese 3

**H<sub>3</sub>**: *Daar bestaan 'n verband tussen kennis rakende leerders met spesiale behoeftes en gevoelens van onbekwaamheid aangaande die implementering van inklusiewe onderwys.*

**H<sub>03</sub>**: *Daar bestaan geen verband tussen kennis rakende leerders met spesiale behoeftes en gevoelens van onbekwaamheid aangaande die implementering van inklusiewe onderwys nie.*

**Rasionaal:** Volgens die European Agency for Development in Special Needs Education (2003:10) is beide 'n positiewe ingesteldheid en kennis nodig om leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, te onderrig. Marchesi (2001:198-231) maak melding van die feit dat onderwysers wat nie bekwaam voel ten opsigte van die onderrig van leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar nie, maklik negatiewe ingesteldhede sal ontwikkel. Dit het verder tydens die literatuurstudie na vore gekom dat onderwysers wat oor kennis beskik, in staat sal wees daartoe om 'n positiewe leeromgewing te skep (Unesco, 2004a:3). In die lig van bogenoemde sal die verband tussen kennis en gevoelens van bekwaamheid ondersoek word.

### 4.3.4 Hipotese 4

**H<sub>4</sub>**: *Die verspreiding tussen die verskillende vlakke van gevoelens van onderwysers in gewone primêre Afrikaanse skole is nie eweredig nie.*

**H<sub>04</sub>**: *Die verspreiding tussen die verskillende vlakke van gevoelens van onderwysers in gewone primêre Afrikaanse skole is eweredig.*

**Rasionaal:** Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat die beweeg na inklusiwiteit binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel groot veranderinge vir die onderwyser teweeg gaan bring. Enige ingrypende verandering wat plaasvind, raak 'n persoon se houding teenoor 'n bepaalde aangeleentheid (vergelyk 3.2.1). In die lig hiervan sal die verskillende vlakke van gevoelens vergelyk word.

Om bogenoemde hipoteses te ondersoek is daar van die volgende navorsingsmetode gebruik gemaak:

#### **4.4 NAVORSINGSMETODE**

Voordat navorsing onderneem word, moet die navorser eers besluit wat bestudeer word en watter werkswyse gevolg gaan word. Wat tydens hierdie studie bestudeer gaan word, is reeds in punt 4.2 bespreek. Vervolgens sal die werkswyse wat gevolg gaan word, aandag geniet.

Volgens Van Aardweg en Van Aardweg (1988:189) kan daar in empiriese navorsing onderskei word tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes.

Die kwalitatiewe navorsingsmetode is kortweg gestel 'n algemene term wat verskeie nie-statistiese prosedures insluit. Die kwalitatiewe metode behels die verkenning van die probleem op 'n verbale wyse, byvoorbeeld deur onderhoude te voer of groepbesprekings te lei (Cohen & Swerdlik, 2002:660).

'n Kwantitatiewe navorsingsmetode behels weer tegnieke van data-insameling en -analise wat primêr gebaseer is op wiskundige of statistiese prosedures eerder as op verbale prosedures (Cohen & Swerdlik, 2002:660).

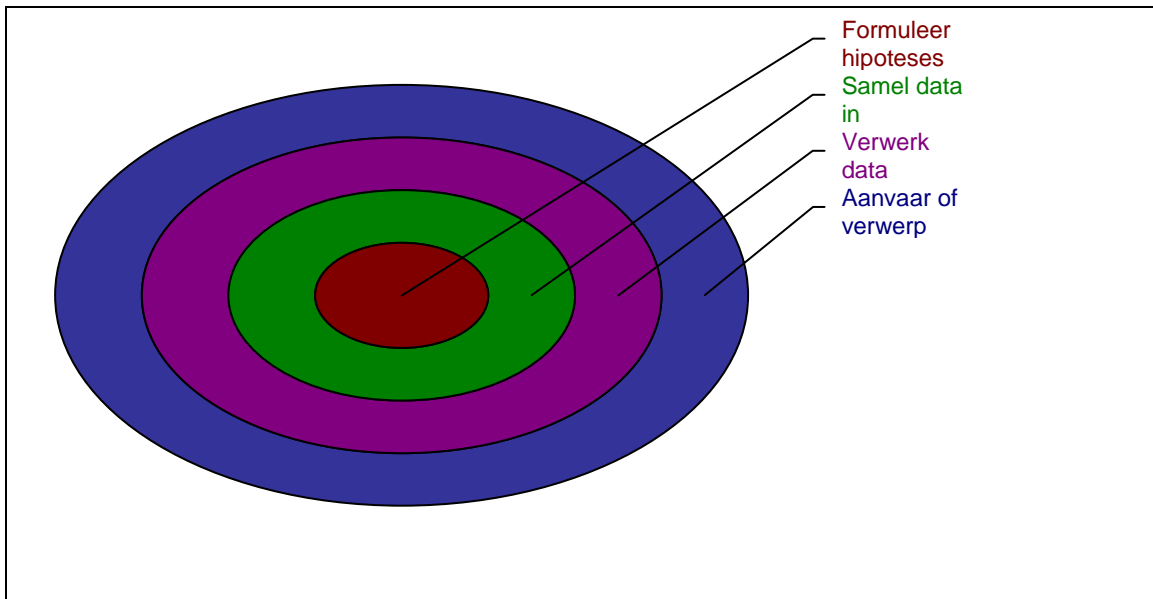


In hierdie studie word die kwantitatiewe navorsingsmetode geïmplementeer. Tydens die kwantitatiewe navorsingsmetode word 'n empiriese toets gebruik om 'n hipotese te ondersteun of te verwerp. Bogenoemde werkswyse is deduktief van aard, aangesien 'n hipotese-deduktiewe werkswyse gebruik word. Die werkswyse behels dus die opstel van navorsingshipoteses waarop die insameling van data volg met die doel om die hipoteses te toets (Huysamen, 1993:14; Palys, 1997:16).

Tydens die empiriese ondersoek word vraelyste gebruik om data in te samel. Daarna word statistiese prosedures gebruik om die hipoteses te aanvaar of te verwerp. Dit is ook belangrik om daarop te let dat, vanweë die beperkte omvang van hierdie studie, die empiriese gedeelte van hierdie navorsing slegs eksploratief van aard is.

Bogenoemde werkswyse kan skematies voorgestel word. Sien Tabel 4.1.

Tabel 4:1 VERLOOP VAN DIE EMPIRIESE STUDIE



## 4.5 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Volgens Cohen en Swerdlik (2002:29) is 'n goeie meetinstrument beide geldig en betroubaar. Aangesien daar tydens hierdie studie van 'n vraelys as meetinstrument gebruik gemaak word, is dit nodig dat die vraelys beide geldig en betroubaar moet wees.

### 4.5.1 Geldigheid

Geldigheid verwys na die feit of 'n toets of ander meetinstrument meet wat dit voorgee om te meet (Cohen & Swerdlik, 2002:666). In hierdie studie is dit dus noodsaaklik dat die vraelys wat gebruik word die gesindheid teenoor, opleiding in en kennis van onderwysers rakende inklusiewe onderwys moet meet. Aangesien die primêre doel van die ondersoek nie die standaardisering van die

onderhewige vraelys was nie, is daar vanselfsprekend nie sprake van gesofistikeerde statistiese prosedures om te fasiliteer nie.

#### **4.5.2 Betroubaarheid**

Die betroubaarheid van 'n instrument hou verband met die konsekwentheid van die metings, die presiesheid waarmee die toets meet, asook die mate waarin foute in die meting teenwoordig is (Cohen & Swerdlik, 2002:666). Dit kom dus daarop neer dat, indien 'n bepaalde aspek vandag gemeet word en die meting in die toekoms herhaal word, behoort dieselfde resultate verkry te word. Vir die doel van hierdie navorsing moet die vraelys waarvan gebruik gemaak word dus die onderwysers se gesindheid teenoor, opleiding in en kennis rakende inklusiewe onderwys op 'n konsekwente en presiese wyse meet.

#### **4.6 SELEKTERING VAN DIE PROEFPERSONE**

Gedurende die studie is gebruik gemaak van doelgerigte steekproefneming. Die steekproef was doelgerig, aangesien daar slegs gebruik gemaak is van primêre onderwysers wat verbonde is aan die enigste drie gewone openbare Afrikaanse primêre skole in Nelspruit. Die navorser het besluit om van die skole in Nelspruit gebruik te maak, aangesien sy self in Nelspruit woonagtig is en dit dus gerieflik was om die inligting van die onderwysers wat verbonde was aan bogenoemde skole te bekom. Gedurende die keuse van die proefpersone is geen differensiasie gemaak op grond van ras, geloof, kultuur of geslag nie.

#### **4.7 ETIESE MAATREËLS**

Etiese kwessies, soos deur Strydom (2002:64-73) voorgehou, word soos volg op hierdie navorsingstudie van toepassing gemaak:

- Die proefpersone is nie aan enige fisiese of emosionele uitbuiting blootgestel nie.
- Die skoolhoofde asook die proefpersone is betreffende die relevante navorsingsproses ingelig voordat hulle by die studie betrek is. Dit word ingeligte toestemming genoem.
- Die ware doel van die studie is aan die proefpersone bekend gemaak met inbegrip van die ervarings en prosedures wat hulle moet deurloop.
- Die proefpersone se privaatheid is nie geskend nie. Daar is van numeriese kodes in plaas van name gebruik gemaak om anonimiteit en vertroulikheid te verseker.

#### **4.8 INSAMELING VAN DATA**

Data-insameling vorm 'n integrale deel van die navorsingsproses en moet op 'n wetenskaplike wyse plaasvind. Die data-insameling van hierdie navorsing het soos volg geskied:

'n Vraelys wat deur die navorser self na aanleiding van die literatuurstudie saamgestel is, is aan die Departement Statistiek van Unisa voorgelê. Nadat goedkeuring ontvang is, is die vraelys aan die betrokke proefpersone gegee om in te vul.

##### **4.8.1 Vraelys**

Volgens Johnson en Christensen (2004:164) is 'n vraelys 'n instrument met behulp waarvan data ingesamel word en wat deur proefpersone ingevul word as deel van 'n navorsingstudie. 'n Vraelys kan deur proefpersone in hul eie tyd of onder die toesig van 'n navorser ingevul word.

Met die samestelling van die vraelys is twee aanvanklike aspekte in ag geneem, naamlik (1) die invul van die vraelys moet nie te veel tyd in beslag neem nie; (2) die instrument moet buigsaam wees — dit moet dus moontlik wees om dit op 'n individuele basis of in groepkonteks te gebruik.

'n Vraelys vir hierdie studie is ontwikkel om data soos deur onderwysers verskaf, in te samel aangaande die volgende aspekte:

- Biografiese inligting van proefpersone
- Die tipe opleiding wat die onderwysers ontvang het
- Die hoeveelheid opleiding wat hulle ontvang het aangaande leerders met spesiale behoeftes as deel van indiensopleiding
- Die hoeveelheid kennis waaroor hulle beskik rakende leerders met spesiale behoeftes
- Of daar al ooit enige leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar het, in hul klas was
- Hul gesindheid teenoor tot die implementering van inklusiewe onderwys binne die gewone skool.

In die lig van bogenoemde het die vraelys uit vier afdelings bestaan, naamlik:

- Afdeling A: Biografiese inligting
- Afdeling B: Opleiding as onderwyser
- Afdeling C: Kennis rakende leerders met spesiale behoeftes
- Afdeling D: Gesindheid teenoor inklusiewe onderwys

Die vraelys het bestaan uit oop vrae, asook vrae wat beantwoord moes word op 'n vier-punt-skaal. Oop vrae beteken dat 'n proefpersone enige respons wat

hulle wil kan gebruik byvoorbeeld soos wanneer hulle 'n opstel skryf. Met die beantwoording van die ander vrae, moet die proefpersone keuses maak op grond van antwoorde wat verskaf word soos tydens die beantwoording van meervoudigekeuse-vrae. 'n Eksemplaar van die vraelys is in 'n bylaag aan die einde van die navorsingsverslag ingesluit.

Daar bestaan twee algemene metodes waarvolgens vraelyste aangewend kan word, naamlik (1) verspreiding deur middel van die pos (2) verspreiding deur die navorser self. Laasgenoemde metode bied aan die navorser die geleentheid om die doel van die studie aan die betrokke proefpersone te verduidelik. Die navorser kry ook die geleentheid om enige onduidelikhede aangaande individuele items op te los, indien nodig. Die nadeel van hierdie metode is egter dat nie al die proefpersone op dieselfde tydskop beskikbaar is vir die invul van die vraelys nie en dit daarom moeilik is om 'n groot steekproef te verkry indien van hierdie werkswyse gebruik gemaak word (Tlhabane, 2004:67).

Gedurende hierdie studie is gebruik gemaak van laasgenoemde metode. Die navorser het die drie gewone Afrikaanse primêre openbare skole in Nelspruit besoek. By twee van die skole het die navorser die doel, asook prosedure, van die studie aan die onderskeie proefpersone self verduidelik. By die eerste skool is die vraelys onder toesig van die navorser ingevul, terwyl die vraelys in die tweede geval deur die proefpersone in hul eie tyd ingevul is. By die derde skool is die betrokke inligting aan die skoolhoof verduidelik. Die skoolhoof het die inligting weer aan die onderwysers oorgedra. In die laaste twee gevalle is die vraelyste nadat dit ingevul is, deur die navorser by die onderskeie hoofde van die skole afgehaal. Eenhonderd (100) vraelyste is by die verskillende skole uitgedeel. Van die 100 is 80 terug ontvang. Al 80 vraelyste is tydens die verwerking van data gebruik.

Die ingevulde vraelyste is deur die navorser gekodeer. Daarna is die vraelyste aan die Universiteit van Suid-Afrika se Statistiekdepartement gestuur vir die statistiese verwerking.

#### **4.9 DATAVERWERKING**

Dataverwerking kan beskryf word as die proses om na afloop van die navorsingsproses sin te maak uit die data wat verkry is. Tydens hierdie navorsing gaan die data wat dus met die invul van die vraelyste verkry word, vir dataverwerking gebruik word. Tydens die verwerking van data gedurende hierdie studie is van die Statistical Analytical System (SAS) gebruik gemaak.

#### **4.10 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die hipotese, navorsingsontwerp en navorsingsmetode deur die navorser bespreek. Die data wat tydens die ondersoek verkry is, is vir analise ingedien. In die volgende hoofstuk word die resultate wat verkry is, bespreek.

## HOOFSTUK 5

### NAVORSINGSBEVINDINGE EN RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE STUDIE

#### 5.1 INLEIDING

In Hoofstuk 4 is die navorsingsmetode wat tydens die empiriese ondersoek gevolg is, beskryf. Die data wat tydens die ondersoek verkry is, is verwerk om die hipoteses wat in Hoofstuk 4 (vergelyk 4.3) geformuleer is, te toets. In die onderhawige hoofstuk sal die navorser die bevindinge en resultate wat tydens die verwerking van die data verkry is, bespreek.

#### 5.2 RESULTATE VAN EMPIRIESE ONDERSOEK

##### 5.2.1 Interpretering van die data

Tydens die ontleding van die data is van die chi-kwadraat-toets gebruik gemaak. Die chi-kwadraat-toets vir die toetsing van die hipotese volg sewe basiese stappe. Die stappe is soos volg:

- Noem die nul-hipotese en alternatiewe hipoteses
- Spesifiseer die besluitnemingsreël en die vlak van statistiese betekenisvolheid van die toets, bv. 05, 01, of 001.
- Bereken die verwagte waardes
- Bereken die chi-kwadraat-statistiek
- Bepaal die grade van vryheid vir die tabel. Identifiseer dan die kritieke waarde van die chi-kwadraat op die spesifieke vlak van betekenis en geskikte grade van vryheid



- Vergelyk die berekende chi-kwadraat-statistiek met die kritieke waarde van die chi-kwadraat; verwerp die nul-hipotese as die chi-kwadraat gelyk is aan of groter is as die kritieke waarde; aanvaar die nul-hipotese as die chi-kwadraat minder is as die kritieke waarde
- Staaf 'n substantiewe gevolgtrekking, byvoorbeeld beskryf die betekenis en belangrikheid van die toetsresultate ooreenkomstig die sosiale probleem wat ondersoek word (Quantitative Reasoning, 2002:1)

## 5.2.2 Resultate verkry tydens die empiriese ondersoek

Die resultate wat tydens die ondersoek verkry is, word vervolgens bespreek.

### 5.2.2.1 Biografiese data

Die biografiese data van die proefpersone is verkry uit Afdeling A van die vraelys en word in Tabelle 5.1 tot 5.3 weergegee.

Tabel 5.1 GESLAG

	<b>Frekwensie</b>	<b>Persentasie</b>	<b>Kumulatiewe frekwensie</b>	<b>Kumulatiewe Persentasie</b>
Manlik	17	21.25	17	21.25
Vroulik	63	78.75	80	100.00

Uit bogenoemde inligting is dit duidelik dat meer vroue as mans aan die studie deelgeneem het.

Tabel 5.2 OUDERDOM

	<b>Frekwensie</b>	<b>Persentasie</b>	<b>Kumulatiewe frekwensie</b>	<b>Kumulatiewe Persentasie</b>
21-30	14	17.50	14	17.50
31-40	26	32.50	40	50.00
41-50	27	33.75	67	83.75
51-60	10	12.50	77	96.25
60+	3	3.75	80	100.00

Uit bogenoemde inligting wil dit voorkom of die meerderheid proefpersone wat aan die studie deelgeneem het, tussen die ouderdomme van 31 en 50 jaar was.

### 5.2.2.2 Opleiding as onderwyser

Die data aangaande die proefpersone se opleiding is verkry uit Afdeling B van die vraelys en word in Tabelle 5.3 en 5.4 weergegee.

Tabel 5.3 TERSIËRE KWALIFIKASIES

	<b>Frekwensie</b>	<b>Persentasie</b>	<b>Kumulatiewe frekwensie</b>	<b>Kumulatiewe Persentasie</b>
<b>3-Jaar diploma</b>	11	13.75	11	13.75
<b>4-Jaar diploma</b>	40	50.00	51	63.75
<b>3-jaar graad en HOD</b>	10	12.50	61	76.25
<b>4-jaar graad</b>	14	17.50	75	93.75
<b>Nagraadse opleiding</b>	5	6.25	80	100.00

Uit bogenoemde inligting wil dit voorkom of 50% van die proefpersone wat aan die studie deelgeneem het, oor 'n 4-jaar onderwysersdiploma beskik.

Tabel 5.4 JAAR WAARIN KWALIFIKASIE BEHAAL IS

	<b>Frekwensie</b>	<b>Persentasie</b>	<b>Kumulatiewe frekwensie</b>	<b>Kumulatiewe Persentasie</b>
1962 1979	18	24	18	24.00
1980 1994	37	49.33	55	73.33
1995- 2002	20	26.67	75	100

Uit bogenoemde inligting wil dit voorkom of die meerderheid deelnemers aan die studie gedurende die tydperk 1980-1994 hul kwalifikasies behaal het.

Tabel 5.5 JARE DIENS

	<b>Frekwensie</b>	<b>Persentasie</b>	<b>Kumulatiewe frekwensie</b>	<b>Kumulatiewe Persentasie</b>
0 – 9	22	28,57	22	28.57
10 –19	32	41,56	54	70.13
20-29	16	20.78	70	90.91
30-39	6	7.79	76	98.70
40	1	1.30	77	100.00

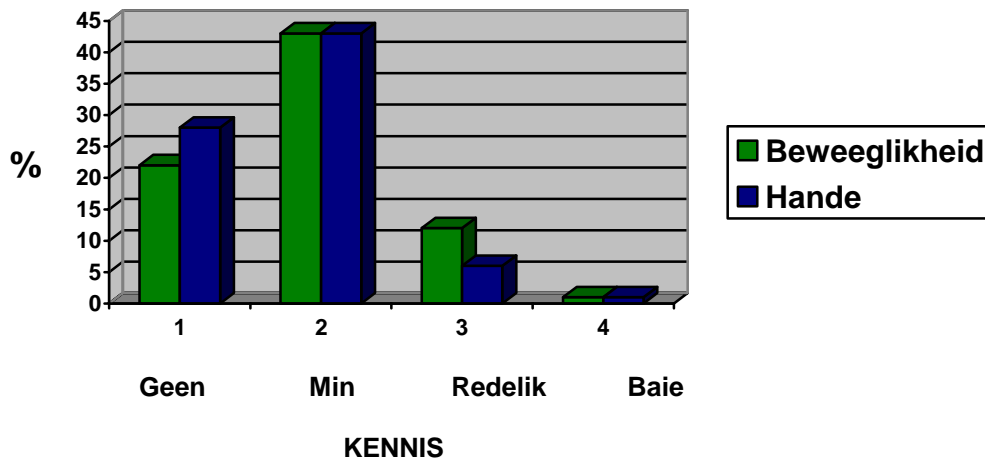
Uit bogenoemde inligting wil dit dus voorkom of die meerderheid deelnemers wat aan die studie deelgeneem het, tussen 10 en 19 jaar diens in die onderwys het.

### 5.2.2.3 Kennis van onderwysers

Die data aangaande die proefpersone se opleiding is verkry uit Afdeling C van die vraelys en word in Tabelle 5.6 tot 5.13 weergegee, asook in Grafiek 5.1 tot 5.8

#### 5.2.2.3.1 Fisiese gestremdhede

Grafiek 5.1 HOEVEELHEID KENNIS MET BETREKKING TOT FISIESE GESTREMDHEDE



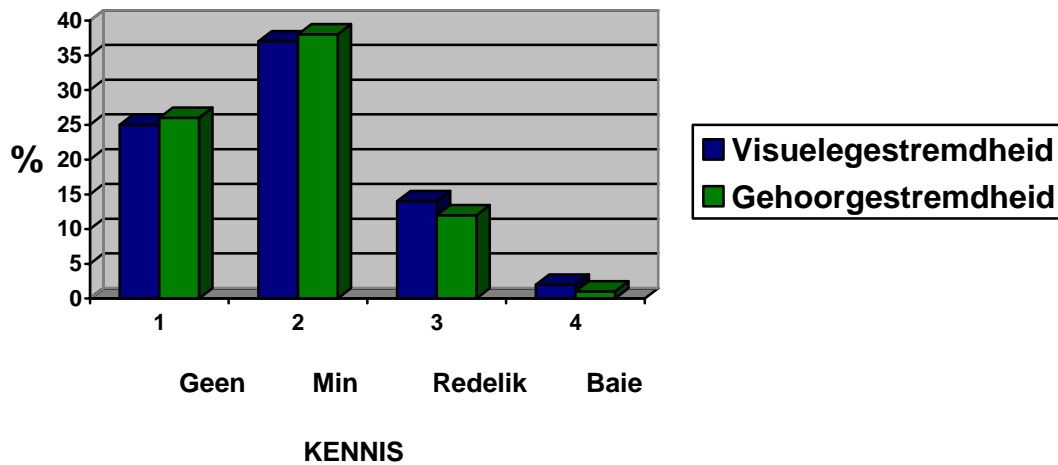
Tabel 5.6 PERSENTASIES BEHAAL MET BETREKKING TOT FISIESE GESTREMDHEDE

	Geen kennis	Min kennis	Redelike hoeveelheid	Baie kennis
Beweglikheid	28.21	55.13	15.38	1.28
Hande	35.90	55.13	7.69	1.28

Dit wil dus voorkom of die meerderheid proefpersone oor min kennis rakende beweeglikheid en leerders se onvermoë om hul hande te gebruik, beskik.

### 5.2.2.3.2 Sensoriese gestremdhede

Grafiek 5.2 HOEVEELHEID KENNIS MET BETREKKING TOT SENSORIESE GESTREMDHEDE



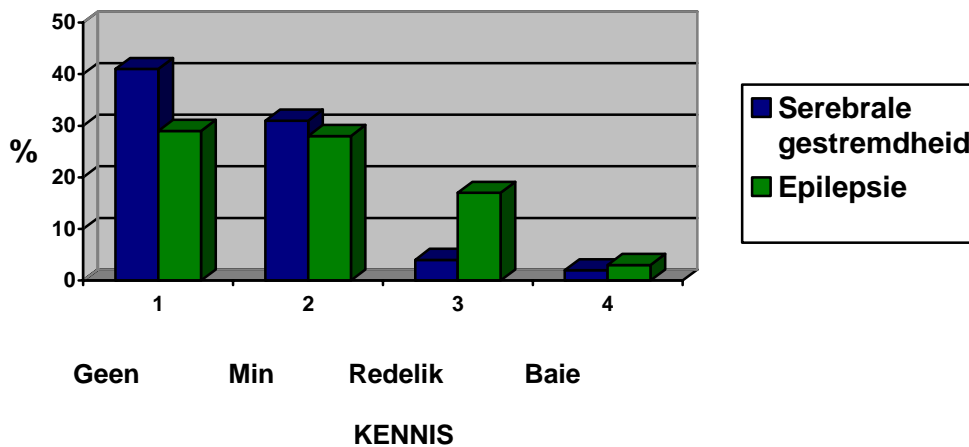
Tabel 5.7 PERSENTASIES BEHAAL MET BETREKKING TOT SENSORIESE GESTREMDHEDE

	Geen kennis	Min kennis	Redelike hoeveelheid	Baie kennis
Visueel	32.05	47.44	17.95	2.56
Gehoer	33.33	48.72	15.38	2.56

Dit wil dus voorkom of die meerderheid proefpersone oor min kennis met betrekking tot sensoriese gestremdhede beskik.

### 5.2.2.3.3 Neurologiese gestremdhede

Grafiek 5.3 HOEVEELHEID KENNIS MET BETREKKING TOT NEUROLOGIESE GESTREMDHEDE



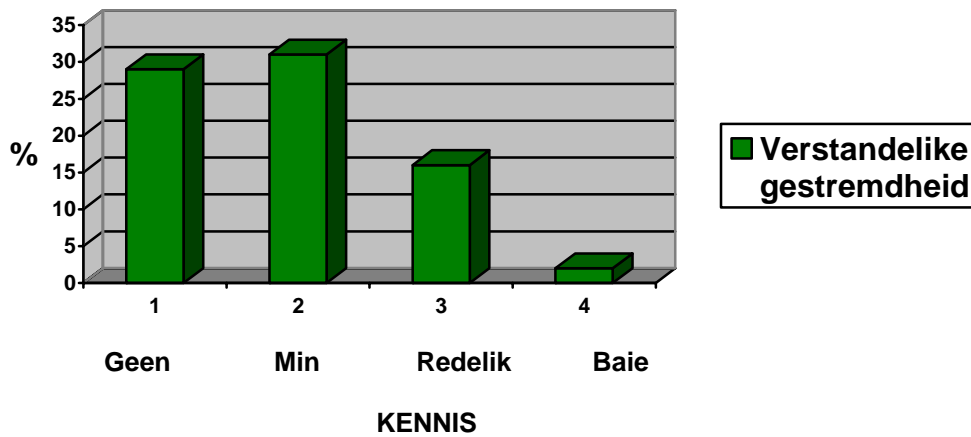
Tabel 5.8 PERSENTASIES BEHAAL MET BETREKKING TOT NEUROLOGIESE GESTREMDHEDE

	Geen kennis	Min kennis	Redelike hoeveelheid	Baie kennis
Serebraal	52.56	39.74	5.13	2.56
Epilepsie	37.66	36.36	22.08	3.90

Dit wil dus voorkom of die meerderheid proefpersone oor geen kennis met betrekking tot neurologiese gestremdhede beskik nie.

### 5.2.2.3.4 Verstandelike gestremdheid

Grafiek 5.4 HOEVEELHEID KENNIS MET BETREKKING TOT VERSTANDELIKE GESTREMDHEDE



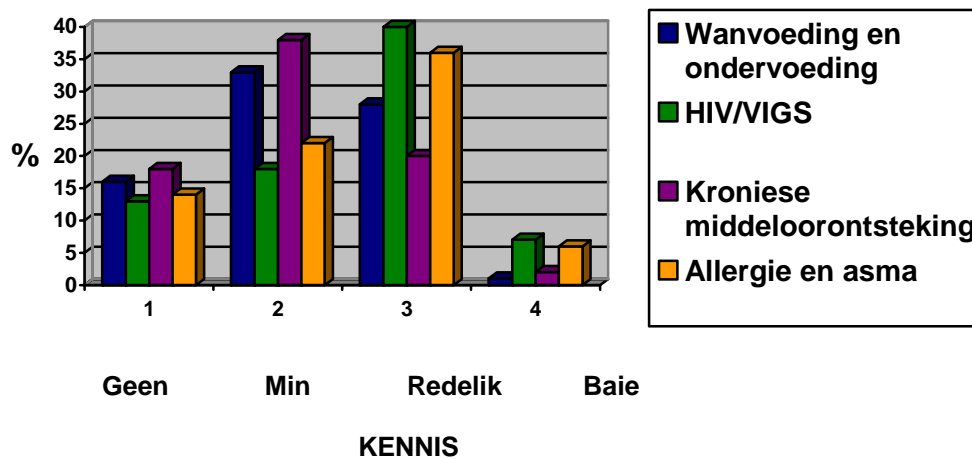
Tabel 5.9 PERSENTASSIES BEHAAL MET BETREKKING TOT VERSTANDELIKE GESTREMDHEDE

	Geen kennis	Min kennis	Redelike hoeveelheid	Baie kennis
Verstandelik	37.18	39.74	20.51	2.56

Dit wil dus voorkom of die meerderheid proefpersone oor min kennis met betrekking tot verstandelike gestremdhede beskik.

### 5.2.2.3.5 Kroniese siektes en infeksies

Grafiek 5.5 HOEVEELHEID KENNIS MET BETREKKING TOT KRONIESE SIEKTES EN INFEKSIES



Tabel 5.10 PERSENTASIES BEHAAL MET BETREKKING TOT KRONIESE SIEKTES EN INFEKSIES

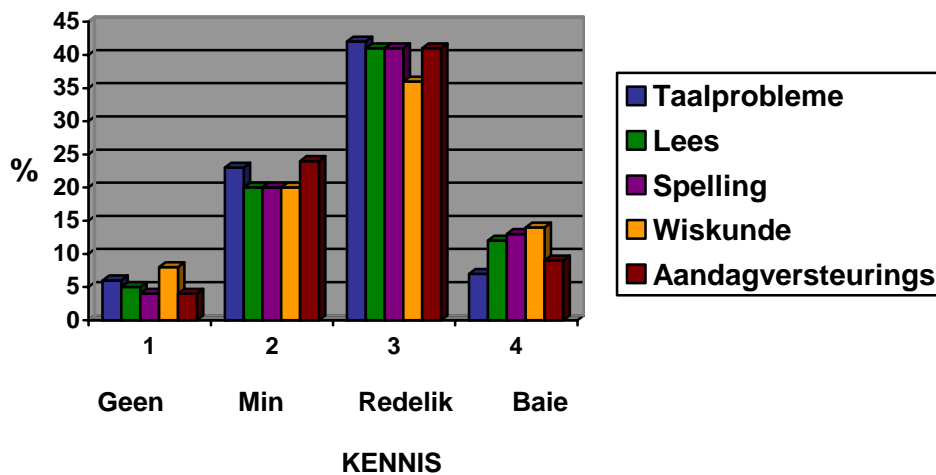
	Geen kennis	Min kennis	Redelike hoeveelheid	Baie kennis
<b>Voeding</b>	20.51	42.31	35.90	1.28
<b>HIV/Vigs</b>	16.67	23.08	51.28	8.97
<b>Middelloorontsteking</b>	23.08	48.72	25.64	2.56
<b>Allergieë en asma</b>	17.95	28.21	46.15	7.69



Dit wil dus voorkom of die meerderheid proefpersone oor min kennis met betrekking tot wan- en ondervoeding en middelloorontsteking beskik. Die meerderheid proefpersone beskik egter oor 'n redelike hoeveelheid kennis met betrekking tot HIV/Vigs, allergieë en asma.

### 5.2.2.3.6 Spesifieke leerprobleme

Grafiek 5.6 HOEVEELEHEID KENNIS MET BETREKKING TOT SPESIFIEKE LEERPROBLEME



Tabel 5.11 PERSENTASIES BEHAAL MET BETREKKING TOT LEERPROBLEME

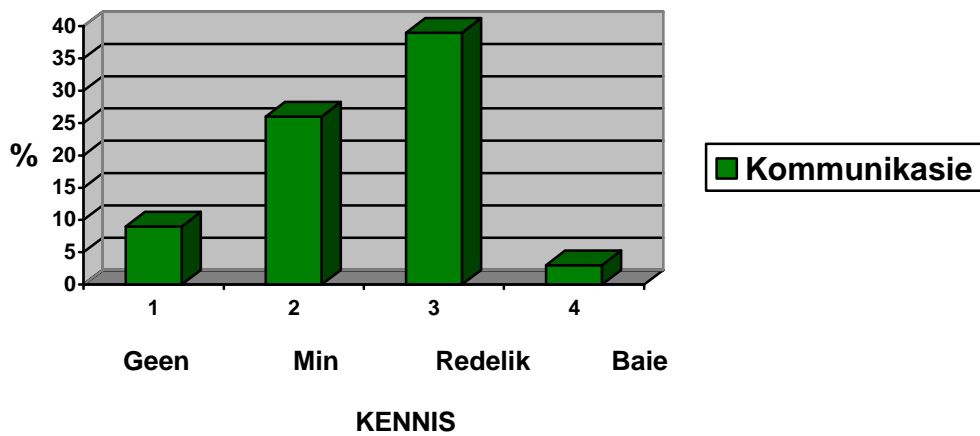
	Geen kennis	Min kennis	Redelike hoeveelheid	Baie kennis
<b>Taalprobleme</b>	7.69	29.49	53.85	8.97
<b>Lees</b>	6.41	25.64	52.56	15.38
<b>Spelling</b>	5.13	25.64	52.56	16.67
<b>Wiskunde</b>	10.26	25.64	46.15	17.95

<b>Aandagversteurings</b>	5.13	30.77	52.56	11.54
---------------------------	------	-------	-------	-------

Dit wil dus voorkom of die meerderheid proefpersone oor 'n redelike hoeveelheid kennis aangaande leerprobleme beskik.

### 5.2.2.3.7 Probleme met kommunikasie

Grafiek 5.7 HOEVEELHEID KENNIS MET BETREKKING TOT PROBLEME MET KOMMUNIKASIE



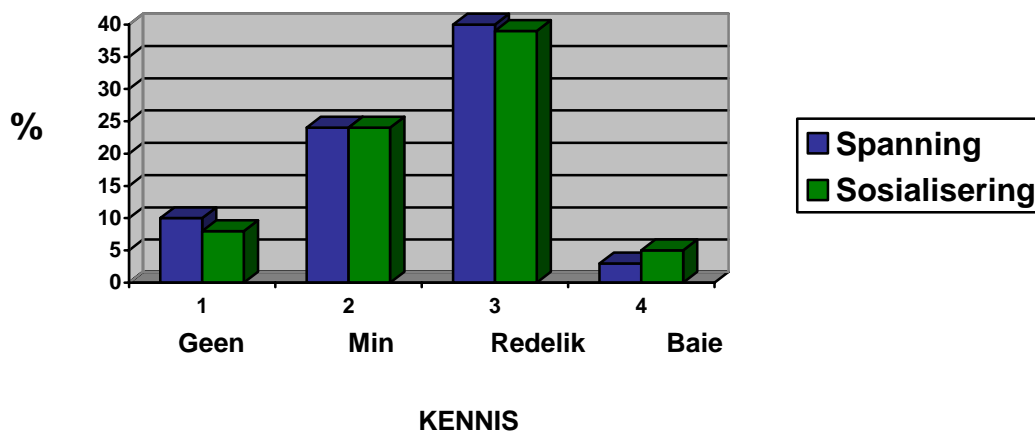
Tabel 5.12 PERSENTASIES BEHAAL MET BETREKKING PROBLEME MET KOMMUNIKASIE

	<b>Geen kennis</b>	<b>Min kennis</b>	<b>Redelike hoeveelheid</b>	<b>Baie kennis</b>
<b>Kommunikasie</b>	11.69	33.77	50.65	3.90

Dit wil dus voorkom of die meerderheid proefpersone oor 'n redelike hoeveelheid kennis met betrekking tot probleme met kommunikasie beskik.

### 5.2.2.3.8 Emosionele probleme

Grafiek 5.8 HOEVEELHEID KENNIS MET BETREKKING TOT EMOSIONELE PROBLEME



Tabel 5.13 PERSENTASIES BEHAAL MET BETREKKING TOT EMOSIONELE PROBLEME

	Geen kennis	Min kennis	Redelike hoeveelheid	Baie kennis
Spanning	12.99	31.17	51.95	3.90
Sosialisering	10.53	31.38	51.32	6.58

Dit wil dus voorkom of die meerderheid proefpersone oor 'n redelike hoeveelheid kennis met betrekking tot emosionele probleme beskik.

#### **5.2.2.3.9 Samevatting**

Dit blyk dus dat die meerderheid proefpersone oor min kennis rakende die volgende beskik: fisiese gestremdhede, sensoriese gestremdhede, neurologiese gestremdhede, verstandelike gestremdhede en kroniese siektes: wan- en ondervoeding, middeloorontsteking.

Indien onderwysers opleiding aangaande leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ontvang het sal dit daartoe lei dat hulle oor kennis rakende hierdie betrokke leerders beskik. Onderwysers verkry kennis deurdat hulle opleiding ontvang (vergelyk 3.2.2). Die afleiding kan dus gemaak word dat onderwysers nie opleiding ontvang het met betrekking tot bogenoemde gestremdhede nie en daarom ook nie oor kennis rakende die betrokke gestremdhede beskik nie.

Dit wil egter voorkom of die meerderheid proefpersone oor 'n redelike hoeveelheid kennis beskik rakende kroniese siektes: MIV/VIGS en allergieë en asma; spesifieke leerprobleme; probleme met kommunikasie en emosionele probleme. Met verwysing na die opleiding en kennis van onderwysers (vergelyk 3.2.2) wil dit voorkom of onderwysers wel opleiding ontvang het aangaande hierdie betrokke gestremdhede en leer-inperkinge en daarom oor 'n redelike hoeveelheid kennis beskik rakende die betrokke struikelblokke met betrekking tot leer.

#### 5.2.2.4 Houding van onderwysers

Data aangaande die houding van onderwysers is uit Afdeling D van die vraelys verkry en word in Tabele 5.14 en 5.15 weergegee.

Tabel 5:14 POSITIEWE TEENoor NEGATIEWE HOUDINGS

	<b>Frekwensie</b>	<b>Persentasie</b>	<b>Kumulatiewe frekwensie</b>	<b>Kumulatiewe persentasie</b>
<b>Sterk positief</b>	5	6.76	5	6.76
<b>Positief</b>	29	39.19	34	45.95
<b>Negatief</b>	24	32.43	58	78.38
<b>Sterk negatief</b>	16	21.62	74	100.00

Uit bogenoemde wil dit voorkom of 39.19% van die 74 onderwysers wat die vraelys ingevul het, positief is oor inklusiewe onderwys, terwyl 32.43% negatief daarteenoor staan.

Tabel 5.15 GEVOELENS VAN BEKWAAMHEID TEENoor DIÉ VAN ONBEKWAAMHEID

	<b>Frekwensie</b>	<b>Persentasie</b>	<b>Kumulatiewe frekwensie</b>	<b>Kumulatiewe persentasie</b>
<b>Bekwaam</b>	15	20.27	15	20.27
<b>Onbekwaam</b>	51	68.92	66	89.19
<b>Baie onbekwaam</b>	8	10.81	74	100.00

Uit bogenoemde wil dit voorkom of 68,92% van die 74 onderwysers wat die vraelys ingevul het, gevoelens van onbekwaamheid ervaar.

Tabel 5.16 GEVOELENS VAS GEMAK TEENOR DIÉ VAN ONGEMAK

	<b>Frekwensie</b>	<b>Persentasie</b>	<b>Kumulatiewe frekwensie</b>	<b>Kumulatiewe persentasie</b>
<b>Gemaklik</b>	31	40.79	31	40.79
<b>Ongemaklik</b>	34	44.74	65	85.53
<b>Baie ongemaklik</b>	11	14.47	76	100.00

Uit bogenoemde wil dit voorkom of 40.79% van die 76 onderwysers wat die vraelys ingevul het, gemaklik voel oor inklusiewe onderwys teenoor 44,74% wat ongemaklik voel oor.

### **5.2.3 Toetsing van hipoteses geformuleer vir empiriese studie**

Die hipotese wat in 4.3 gestel is, word vervolgens aan die hand van die data wat tydens die empiriese navorsing verkry is, getoets.

#### **5.2.3.1 Hipotese 1**

Met verwysing na Hipotese 1, soos genoem in afdeling 4.3.2, is die volgende nul-hipotese getoets:

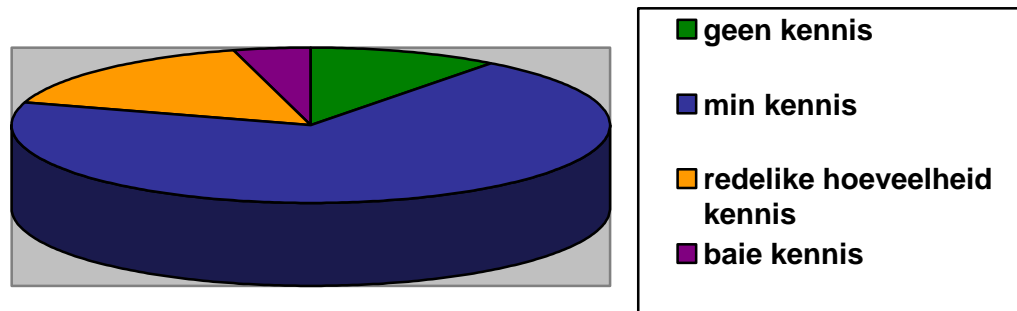
*Die verspreiding tussen die verskillende vlakke van kennis van onderwysers in hoofstroom primêre Afrikaanse skole is eweredig.*

Om die hipotese te toets is die vraelys deur die proefpersone ingevul. Die resultate wat behaal is, word in Tabel 5.17 en Grafiek 5.9 weergegee. In Tabel 5.18 verskyn die chi-kwadraat vir gelyke proporsies se resultate.

Tabel 5.17 MATE VAN KENNIS VAN LEERDERS MET SPESIALE BEHOEFTE

Kennis	Frekwensie	Persentasie	Kumulatiewe frekwensie	Kumulatiewe persentasie
1	5	10.20	5	10.20
2	34	69.39	39	79.59
3	8	16.33	47	95.92
4	2	4.08	49	100.00

Grafiek 5.9 MATE VAN KENNIS VAN ONDERWYSERS RAKENDE LEERDERS MET SPESIALE BEHOEFTE



Tabel 5.18 CHI-KWADRAAT-TOETS VIR GELYKE PROPORSIES

Chi-kwadraat	52.9592
DF	3
Pr > ChiSq	< 0,001

Na aanleiding van Tabel 5.18 is  $p < 0,05$ . Die nul-hipotese word dus verwerp en die alternatiewe hipotese aanvaar word met 95% sekerheid, wat stel dat die verspreiding van kennis oor die vlakke nie eweredig is nie. Die vlakke van kennis is dus nie eweredig versprei nie en val meestal in een vlak. Dit blyk dat 69.39% van die onderwysers oor min kennis beskik rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, waarmee hulle binne 'n inklusiewe onderwysstelsel in aanraking gaan kom.

Volgens 'n studie wat deur Moltó (2003:312) onderneem is, het onderwysers onder andere aangetoon dat hulle nie oor genoeg kennis beskik om leerders met spesiale behoeftes te onderrig nie. Die resultate van hierdie studie is dus in ooreenstemming met die inligting wat tydens die literatuurstudie na vore gekom het.

### **5.2.3.2 Hipotese 2**

Met verwysing na Hipotese 2, soos genoem in 4.3.2, is die volgende nul-hipotese getoets:

*Daar bestaan geen verband tussen kennis rakende leerders met spesiale behoeftes en indiensopleiding aangaande leerders met spesiale behoeftes nie.*

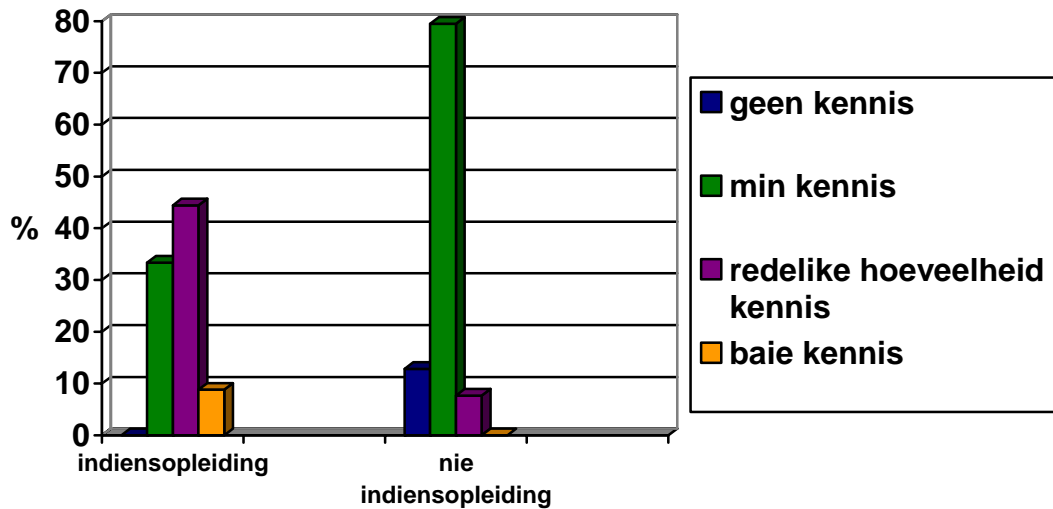
Om die hipotese te toets is die vraelys deur al die proefpersone ingevul. Tabel 5.19 en grafiek 5.10 dui die verband tussen indiensopleiding en kennis aan. In Tabel 5.20 verskyn die resultate van die chi-kwadraat vir gelyke proporsies.



Tabel 5.19 DIE VERBAND TUSSEN INDIENSOPLEIDING EN KENNIS

	Geen kennis	Min kennis	Redelike hoeveelheid kennis	Baie kennis	Totaal
<b>Indiensopleiding</b>	*0	3	4	2	9
	0.00	6.25	8.33	4.17	18.75
	0.00	33.33	44.44	22.22	
	0.00	8.82	57.14	100.00	
<b>Nie Indiensopleiding Nie</b>	5	31	3	0	39
	10.42	64.58	6.25	0.00	81.25
	12.82	79.49	7.69	0.00	
	100.00	91.18	42.86	0.00	
<b>Totaal</b>	5	34	7	2	48
	10.42	70.83	14.58	4.17	100.00

Grafiek 5.10 DIE VERBAND TUSSEN KENNIS EN INDIENSOPLEIDING



\* selwaardes <5; data moet versigtig geïnterpreteer word

Tabel 5.20 CHI-KWADRAAT TOETS VIR DIE KRUISTABEL

<b>Chi-kwadraat</b>	18.7925
<b>DF</b>	3
<b>Pr &gt; ChiSq</b>	< 0,001

Na aanleiding van Tabel 5.20 is  $p < 0,05$ . Die nul-hipotese moet dus verwerp word en die alternatiewe hipotese met 95% sekerheid aanvaar word. Dit wil dus voorkom of daar wel 'n verband tussen indiensopleiding aangaande leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar en kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Van die onderwysers wat die betrokke vrae beantwoord het, het 18,75% indiensopleiding ontvang, teenoor 81.25% wat nie indiensopleiding ontvang het nie. Van die onderwysers wat nie indiensopleiding ontvang het nie, het 79.49% aangetoon dat hulle oor min kennis beskik rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Van die onderwysers wat wel indiensopleiding ontvang het, het 44,44% aangetoon dat hulle oor 'n redelike hoeveelheid kennis beskik rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Dit wil dus voorkom of onderwysers wat nie indiensopleiding ontvang het nie, oor min kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, beskik.

Volgens Westwood *et al.* (2003:12) bestaan daar 'n direkte korrelasie tussen die hoeveelheid vorige opleiding wat onderwysers aangaande spesiale onderwys ontvang het en die mate waarin 'n onderwyser in staat is daartoe om leerders in die klassituasie in te sluit. Aangesien 'n onderwyser oor die nodige kennis en vaardighede moet beskik om in staat te wees om onder andere strategieë en onderrigmetodes toe te pas waarby alle leerders baat sal vind (Freire & César, 2003:354), sal daardie onderwyser wat nie opleiding aangaande leerders met spesiale behoeftes ontvang het nie, dus nie in staat wees daartoe om leerders

met spesiale behoeftes in hul klas in te sluit nie. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat indiensopleiding aangaande leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar 'n belangrike voorvereiste is vir kennis rakende leerders met spesiale behoeftes. Die resultate is dus in ooreenstemming met die inligting wat deur middel van die literatuurstudie verkry is.

### **5.2.3.3 Hipotese 3**

Met verwysing na Hipotese 3, soos genoem in afdeling 4.3.3, is die volgende nul-hipotese getoets:

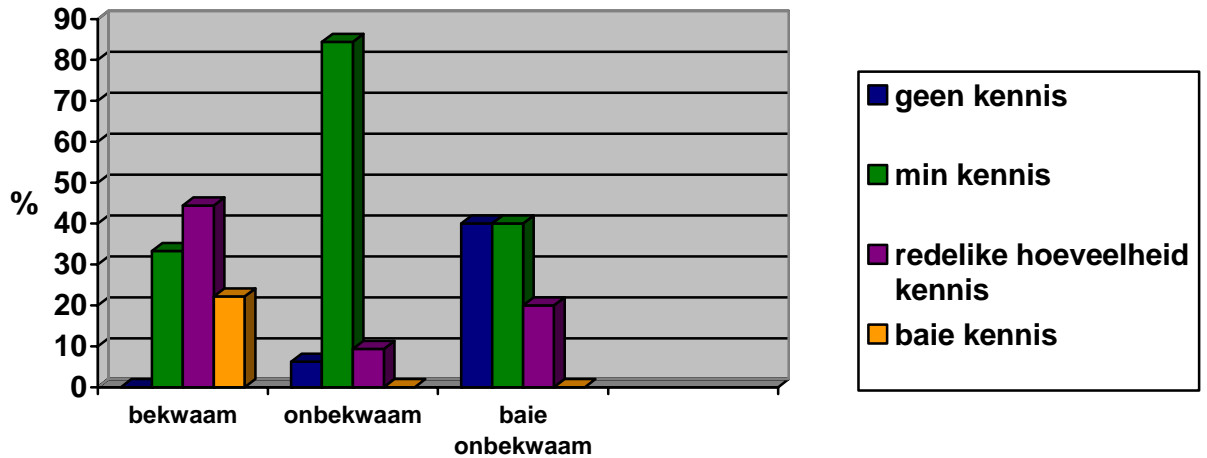
*Daar bestaan geen verband tussen kennis rakende leerders met spesiale behoeftes en gevoelens van onbekwaamheid aangaande die implementering van inklusiewe onderwys nie.*

Om die hipotese te toets is die vraelys deur al die proefpersone ingevul. Tabel 5.21 en grafiek 5.11 dui die verband tussen kennis en gevoelens van onbekwaamheid aan. In Tabel 5.22 verskyn die resultate van die chi-kwadraat vir gelyke proporsies.

Tabel 5.21: DIE VERBAND TUSSEN KENNIS EN GEVOELENS VAN ONBEKWAAMHEID

	<b>Geen kennis</b>	<b>Min kennis</b>	<b>Redelike hoeveelheid kennis</b>	<b>Baie Kennis</b>	<b>Totaal</b>
<b>Bekwaam</b>	0 0.00 0.00 0.00	3 6.52 33.33 9.38	4 8.70 44.44 50.00	2 4.35 22.22 100.00	9 19.57
<b>Onbekwaam</b>	2 4.35 6.25 50.00	27 58.70 84.38 84.38	3 6.52 9.38 37.50	0 0.00 0.00 0.00	32 69.57
<b>Baie bekwaam</b>	2 4.35 40.00 50.00	2 4.35 40.00 6.25	1 2.17 20.00 12.50	0 0.00 0.00 0.00	5 10.87
<b>Totaal</b>	4 8.70	32 69.57	8 17.39	2 4.35	46 100.00
		<b>Frekwensie</b>	<b>Nie beskikbaar</b>	<b>= 34</b>	

Grafiek 5:11 DIE VERBAND TUSSEN KENNIS EN GEVOELENS VAN ONBEKWAAMHEID



Tabel 5.22 CHI-KWADRAAT-TOETS VIR DIE KRUISTABEL

Chi-kwadraat	23.1847
DF	6
Pr > ChiSq	< 0,001

Na aanleiding van tabel 5:22 is  $p < 0,05$ . Die nul-hipotese moet dus verwerp word en die alternatiewe hipotese met 95% sekerheid aanvaar word. Dit wil dus voorkom of daar 'n verband bestaan tussen gevoelens van onbekwaamheid en kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Tydens die studie het 69,57% van die onderwysers aangetoon dat hulle gevoelens van onbekwaamheid ervaar met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys teenoor die 19,57% wat aangetoon het dat hulle gevoelens van bekwaamheid ervaar. Van bogenoemde 69,57% wat gevoelens van onbekwaamheid ervaar, beskik 84,38% oor min kennis rakende leerders wat

struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, terwyl 44,44% van die onderwysers wat gevoelens van bekwaamheid ervaar aangetoon het dat hulle oor 'n redelike hoeveelheid kennis beskik rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Dit wil dus voorkom of onderwysers wat oor min kennis rakende inklusiewe onderwys beskik, gevoelens van onbekwaamheid ervaar.

Uit die literatuurstudie het dit na vore gekom dat die beweeg na inklusiwiteit onder andere aspekte soos vrees en onsekerhede na vore kan laat kom (Freire & César, 2003:344). Volgens Vlaschou en Barton (1994:105-107) sal onderwysers die oproep tot inklusiewe onderwys as 'n bykomstige las beskou as hulle nie voldoende opleiding aangaande die konsep ontvang het nie. Die resultate wat tydens hierdie studie behaal is, is dus in ooreenstemming met die inligting wat tydens die literatuurstudie na vore gekom het.

#### **5.2.3.4 Hipotese 4**

Met verwysing na Hipotese 4, soos genoem in afdeling 4.3.4, is die volgende nul-hipotese getoets:

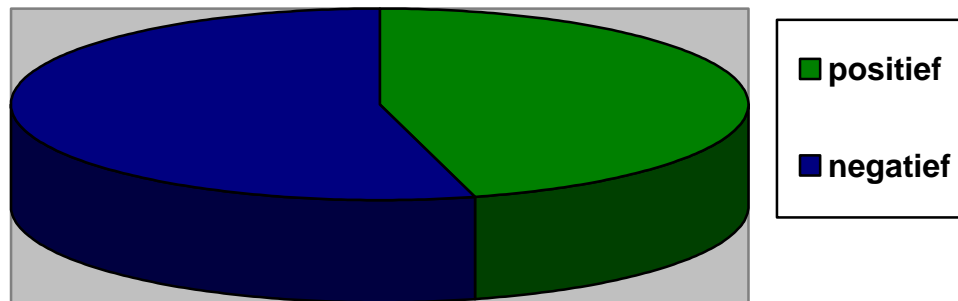
*Die verspreiding tussen die verskillende vlakke van gevoelens vir onderwysers in gewone primêre Afrikaanse skole is eweredig.*

Om die hipotese te toets is die vraelys deur al die proefpersone ingevul. Tabel 5.23 en Grafiek 5.12 dui die verskillende vlakke van gevoelens van onderwysers aan. In Tabel 5.24 verskyn die resultate van die chi-kwadraat vir gelyke proporsies.

Tabel 5:23 DIE VERBAND VAN VERSKILLENDE VLAKKE VAN GEVOELENS VAN ONDERWYSERS

	Frekwensie	Persentasie	Kumulatiewe Frekwensie	Kumulatiewe Persentasie
<b>positief</b>	34	45.95	34	45.95
<b>negatief</b>	40	54.05	74	100.00

Grafiek 5.12 GEVOELENS VAN ONDERWYSERS MET BETREKKING TOT INKLUSIEWE ONDERWYS



Tabel 5.24 CHI-KWADRAAT-TOETS VIR GELYKE PROPORSIES

<b>Chi-Square</b>	0.4865
<b>DF</b>	1
<b>Pr &gt; ChiSq</b>	0.4855

Na aanleiding van Tabel 5:21 is  $p > 0,05$ . Die nul-hipotese kan dus nie verwerp word nie. Daar moet dus aanvaar word dat die verspreiding tussen die verskillende vlakke van gevoelens eweredig is. Uit Tabel 5.23 blyk dit egter dat meer onderwysers gevoelens van negatiwiteit ervaar (54.05%) as onderwysers wat positiewe gevoelens ervaar (45.95%).

Tydens die literatuurstudie maak Marchesi (2001:198-231) melding van die feit dat daardie onderwysers wat nie bekwaam is ten opsigte van die eise wat die onderrig van leerders met spesiale behoeftes aan hulle stel nie, makliker negatiewe ingesteldhede ten opsigte van inklusiwiteit ontwikkel. Die resultate wat tydens hierdie studie behaal is, is dus in ooreenstemming met die inligting wat tydens die literatuurstudie na vore gekom het, maar is nie statisties betekenisvol nie.

### **5.3 OPSOMMING VAN DIE RESULTATE**

Wanneer die resultate wat tydens die studie behaal is van naderby beskou word, kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

Die vlakke van kennis van onderwysers rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, is dus nie eweredig versprei nie en val meestal in een vlak. Dit blyk uit die tabel dat 69.39% van die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het oor min kennis beskik rakende die leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar met wie hulle binne 'n inklusiewe onderwysstelsel in aanraking gaan kom.

Dit wil voorkom of 'n verband tussen indiensopleiding aangaande leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar en kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar bestaan. Van die onderwysers wat



die betrokke vrae beantwoord het, het 18,75% indiensopleiding ontvang, teenoor 81.25% wat nie indiensopleiding ontvang het nie. Van die onderwysers wat nie indiensopleiding ontvang het nie, het 79.49% aangetoon dat hulle oor min kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Van die onderwysers wat wel indiensopleiding ontvang het, het 44,44% aangetoon dat hulle oor 'n redelike hoeveelheid kennis beskik rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Dit wil dus voorkom of onderwysers wat nie indiensopleiding ontvang het nie, oor min kennis beskik rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar.

Uit die studie blyk dit dat daar 'n verband bestaan tussen gevoelens van onbekwaamheid en kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Tydens die studie het 69.57% van die onderwysers aangetoon dat hulle gevoelens van onbekwaamheid ervaar met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys teenoor die 19,57% wat aangetoon het dat hulle gevoelens van bekwaamheid ervaar. Van bogenoemde 69,57% wat gevoelens van onbekwaamheid ervaar, beskik 84.38% oor min kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, terwyl 44,44% van die onderwysers wat gevoelens van bekwaamheid ervaar, aangetoon het dat hulle oor 'n redelike hoeveelheid kennis beskik rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Dit wil dus voorkom of onderwysers wat oor min kennis rakende inklusiewe onderwys beskik, gevoelens van onbekwaamheid ervaar.

Op grond van die resultate wat tydens die studie behaal is, kan aanvaar word dat die verspreiding tussen die verskillende vlakke van gevoelens eweredig is. Uit die tabel blyk dit egter dat meer onderwysers gevoelens van negatiewe ervaar (54.05%) as onderwysers wat positiewe gevoelens ervaar (45.95%).

#### **5.4 SAMEVATTING**

Kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar is 'n belangrike voorvereiste vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys. Onderwysers kan kennis verkry deur middel van indiensopleiding. Uit die navorsing blyk dit dat onderwysers wat wel indiensopleiding ontvang het, gevoelens van bekwaamheid ervaar met betrekking tot die implementering van die konsep. Indien onderwysers bekwaam voel, sal dit tot gevolg hê dat hulle positiewe gesindhede ontwikkel met betrekking tot die implementering van hierdie konsep.

In die laaste hoofstuk van hierdie studie, naamlik Hoofstuk 6, word 'n oorsig gegee van die studie as geheel.

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING

#### 6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die motivering, doelstellings en metode van die ondersoek kortliks bespreek. 'n Opsomming van die navorsingsresultate sal gebruik word om vas te stel in watter mate die doelstellings van die navorsing bereik is. Die hoofstuk word afgesluit aanbevelings wat gedoen word.

#### 6.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Die navorser het tydens gesprekke met 'n aantal onderwysers wat aan openbare skole verbonde is, bewus geword van onsekerhede wat onderwysers ervaar oor wat die rol wat die onderwyser is met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys. Die navorser het verder onder die besef gekom dat die opvoedkundige sielkundige in staat moet wees om riglyne aan die onderwyser te gee aangaande die praktiese implementering van inklusiewe onderwys in die klaskamer. Op grond van bogenoemde het die volgende vrae ontstaan:

- Wat is die rol van die onderwyser met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys?
- Watter riglyne kan die opvoedkundige sielkundige aan die onderwyser gee aangaande die implementering van inklusiewe onderwys?

### **6.3 DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE**

In hoofstuk 1 is die probleem voorlopig verken deur middel van 'n literatuuroorsig van die beweeg na 'n enkele, inklusiewe stelsel in Suid-Afrika (vergelyk 1.3.2.1), 'n omskrywing van die term inklusiewe onderwys (vergelyk 1.3.2.2), die rol wat die onderwyser speel met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys (vergelyk 1.3.3.3) en die implementering van veranderinge (vergelyk 1.3.3.4).

Die navorsingsdoelstelling is aan die hand van algemene doelstellings (vergelyk 1.4.1) en spesifieke doelstellings (vergelyk 1.4.2) bespreek.

Die navorsingsmetode (vergelyk 1.5), asook die afbakening van die ondersoek (vergelyk 1.6) is vervolgens gedoen. 'n Begripsverklaring (vergelyk 1.7) het gevolg, waarin die volgende begrippe ter verheldering omskryf is:

- Struikelblokke met betrekking tot leer
- Gestremdhede en leer-inperkinge
- 'n Opvoedkundig sielkundige-perspektief
- Gesindheid

Ten slotte is die navorsingsprogram (vergelyk 1.8) van die studie uiteengesit.

### **6.4 METODE VAN ONDERSOEK**

Die volgende twee metodes is tydens die ondersoek gebruik:

- Literatuurstudie
- Empiriese ondersoek

Vervolgens word 'n kort bespreking van bogenoemde twee metodes aangebied.

### **6.4.1 Literatuurstudie**

'n Literatuurstudie is in Hoofstuk 2 oor die nasionale beleid aangaande inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel onderneem. In Hoofstuk 3 is 'n literatuurstudie wat die rol van die onderwyser met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys, ondersoek het. Vervolgens word bogenoemde kortliks bespreek.

#### **6.4.1.1 Hoofstuk 2: Die nasionale beleid**

Die nasionale beleid aangaande inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse stelsel is onder die volgende opskrifte bespreek:

##### **6.4.1.1.1 Die proses wat gelei het tot die totstandkoming van die nasionale beleid aangaande inklusiewe onderwys**

Die Onderwyswitskrif verskyn in 1995. As resultaat hiervan is 'n nasionale kommissie aangewys om aanbevelings te doen sodat 'n inklusiewe stelsel ontwerp kan word wat alle leerders akkommodeer (vergelyk 2.2.1).

Die Suid-Afrikaanse Skole Wet het gedurende 1996 tot stand gekom. Volgens hierdie dokument moet hoofde en departementshoofde die regte en wense van ouers in ag neem wanneer besluit word oor die plasing van leerders met spesiale behoeftes (vergelyk 2.2.2).

Die gesamentlike verslag van die nasionale kommissie aangaande spesiale behoeftes en opleiding en die nasionale komitee van onderwysondersteuningsdienste is gedurende November 1997 ingedien (vergelyk 2.2.3).

Op 30 Augustus 1999 is die Inklusiewe Onderwys Konsulterende Skrif 1 aangaande spesiale onderwys: die bou van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsstelsel, eerste stappe, vrygestel. Die konsulterende skrif is vir 'n tydperk van drie weke beskikbaar gestel vir openbare kommentaar en advies (vergelyk 2.2.4).

Die Onderwys Witskrif 6: Spesiale Onderwysbehoefte is gedurende Julie 2001 vrygestel en bevat die nasionale beleid ten opsigte van Inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse stelsel (vergelyk 2.2.5).

#### **6.4.1.1.2 Die beweging na 'n inklusiewe stelsel binne Suid-Afrika**

Met die eerste Demokratiese verkiesing in Suid-Afrika het 'n keerpunt gekom aangaande verskeie aspekte binne die Suid-Afrikaanse geskiedenis. Uit die verlede is 'n ontoereikende en verdeelde onderwysstelsel geërf en bestaan talle struikelblokke wat oorkom moet word voordat inklusiewe onderwys suksesvol geïmplementeer kan word. Waar leerders vroeër onderrig in spesiale skole en klasse ontvang het, sal onderrig aan leerders binne 'n inklusiewe stelsel voorsien word op grond van intensiteit van ondersteuning wat benodig word. Leerders sal binne hierdie nuwe stelsel onderrig ontvang binne bron-, vollediëns- en gewone skole (vergelyk 2.3).

'n Periode van 20 jaar word voorgestel vir die implementering van die inklusiewe onderwys- en opleidingsstelsel. Die beplanning sien soos volg daar uit:

- Onmiddellike tot korttermyn-stappe (2001-2003)
- Mediumtermyn-stappe (2004-2008)
- Langtermyn stappe (2009 – 2021) (vergelyk 2.3.6)

#### **6.4.1.2 Hoofstuk 3: Die rol van die onderwyser**

Die rol wat die onderwyser met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys speel, is onder die volgende opskrifte bespreek:

##### **6.4.1.2.1 Die onderwyser**

Tydens hierdie gedeelte van die literatuurstudie is gefokus op die faktore wat 'n invloed het op die rol wat die onderwyser speel met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys. Met die bestudering van die literatuur is die volgende drie belangrike faktore geïdentifiseer wat 'n invloed uitoefen op die rol van die onderwyser met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys:

- Die opleiding van onderwysers met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys
- Die kennis waarvoor onderwysers beskik rakende inklusiewe onderwys
- Die houding van onderwysers teenoor inklusiewe onderwys (vergelyk 3.2)

#### **6.4.1.2.2      Leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar**

Aangesien die verhandeling handel oor inklusiewe onderwys in die gewone skool, is die leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar waarmee die onderwyser in die gewone skool heel waarskynlik die meeste in aanraking gaan kom, bespreek. Die volgende is onder die loep geneem:

- Fisiese gestremdhede
- Sensoriese gestremdhede
- Neurologiese gestremdhede
- Verstandelike gestremdhede
- Kroniese siektes en infeksies
- Spesifieke leerprobleme
- Probleme met kommunikasie
- Emosionele probleme (vergelyk 3.3)

#### **6.4.1.2.3      Die rol van die onderwyser in die inklusiewe klaskamer**

Die volgende drie aspekte aangaande die rol wat die onderwyser in die inklusiewe klaskamer speel, is kortliks bespreek:

- Identifisering van leerders met spesiale behoeftes
- Klaskamerpraktyke
- Assessering van leerders met spesiale behoeftes (vergelyk 3.4)

Na afloop van die literatuurstudie is empiriese navorsing onderneem.



## **6.4.2 Empiriese navorsing**

Die empiriese navorsing het soos volg verloop:

### **6.4.2.1 Die navorsingsontwerp**

In Hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp bespreek. Hipoteses is geformuleer (vergelyk 4.3), waarna die navorsingsmetodes bespreek is. Die navorser het van 'n kwantitatiewe navorsingsmetode gebruik gemaak, waarin 'n vraelys deur 'n aantal proefpersone ingevul is. Die vraelys is gebruik om data aangaande die volgende aspekte in te samel:

- Biografiese inligting van die proefpersone
- Opleiding van proefpersone
- Kennis waaroor proefpersone beskik rakende leerders met spesiale behoeftes
- Houding van proefpersone aangaande inklusiewe onderwys (vergelyk 4.3 en 4.7)

Geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrument (vergelyk 4.4), die selektering van die proefpersone (vergelyk 4.5) asook etiese maatreëls (vergelyk 4.6) is in die res van die hoofstuk bespreek. Ten slotte is die dataverwerking bespreek (vergelyk 4.9).

## **6.5 OPSOMMING VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE EN -BEVINDINGE**

Wanneer na die resultate wat tydens die studie behaal is van naderby beskou word, kan die volgende gevolgtrekkings op grond van die literatuurstudie en empiriese navorsing gemaak word:

### **6.5.1 Literatuurstudie**

Binne 'n inklusiewe onderwysstelsel sal gepoog word om 'n wyer verspreiding van ondersteuningsdienste te skep wat in ooreenstemming is met die behoeftes van leerders met gestremdhede. Onderrig sal voorsien word op grond van intensiteit van ondersteuning benodig binne bron-, vollediens- en gewone skole (vergelyk 2.3.1).

Bronskole sal voorsiening maak vir leerders wat hoë vlakke van ondersteuning benodig, terwyl leerders wat matige tot hoë ondersteuning benodig, hul onderrig in vollediensskole sal ontvang. Hierdie proses word egter as 'n dinamiese proses gesien en leerders kan tussen die verskillende skole beweeg na gelang van die ondersteuning wat hulle op 'n spesifieke tydstip benodig (vergelyk 2.3.2 en 2.3.3).

Die beweeg na 'n inklusiewe onderwysstelsel word as 'n langtermynproses gesien en die tydperk van implementering is 20 jaar (2001-2021) (vergelyk 2.3.5).

Daar kan met reg opgemerk word dat die inklusiewe klaskamer meer uitdagings aan die onderwyser stel. Onderwysers met geen opleiding en/of ervaring in spesiale onderwys nie, sal dit moeilik vind om in die behoeftes van leerders met spesiale behoeftes te voorsien. Uit die literatuurstudie wil dit voorkom of toegewyde onderwysers met die nodige kennis en vaardighede 'n belangrike voorvereiste is vir suksesvolle die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys (vergelyk 3.2.2 en 3.2.3).

Tydens die studie het dit ook duidelik geraak dat enige verandering aspekte soos vrees en onsekerhede na vore kan laat tree. Aangesien die

implementering van inklusiewe onderwys groot veranderinge binne die onderwysstelsel impliseer, kan die implementering van die konsep tot vrese, asook tot gevoelens van onsekerhede en onbekwaamheid by onderwysers lei. Hierdie vrese en gevoelens kan 'n invloed hê op die gesindheid van onderwysers teenoor inklusiewe onderrig. Uit die ondersoek het dit ook duidelik geword dat 'n positiewe gesindheid van onderwysers 'n belangrike voorvereiste is vir die suksesvolle implementering van die konsep. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in 'n groot mate afhang van die gesindheid van die onderwyser teenoor hierdie konsep (vergelyk 3.2.1).

Uit die studie blyk dit dus dat die volgende faktore die rol wat die onderwyser speel met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys, beïnvloed:

- Opleiding van onderwysers aangaande leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar
- Kennis van onderwysers rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar
- Houding van onderwysers teenoor inklusiewe onderwys

### **6.5.2 Empiriese navorsing**

Tydens die interpretering is van die chi-kwadraat-toets gebruik gemaak. Na afloop van die empiriese studie is die volgende gevolgtrekkings gemaak:

Die vlakke van kennis van onderwysers rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, is dus nie eweredig versprei nie en val meestal in een vlak. Dit blyk uit die tabel dat 69.39% van die onderwysers wat aan die studie

deelgeneem het, oor min kennis beskik rakende die leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar waarmee hulle binne 'n inklusiewe onderwysstelsel in aanraking gaan kom (vergelyk 5.2.3.1).

Dit wil voorkom of 'n verband bestaan tussen indiensopleiding aangaande leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar en kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Van die onderwysers wat die betrokke vrae beantwoord het, het 18,75% indiensopleiding ontvang, teenoor 81,25% wat nie indiensopleiding ontvang het nie. Van die onderwysers wat nie indiensopleiding ontvang het nie, het 79,49% aangetoon dat hulle oor min kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar beskik. Van die onderwysers wat wel indiensopleiding ontvang het, het 44,44% aangetoon dat hulle oor 'n redelike hoeveelheid kennis beskik rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Dit wil dus voorkom of onderwysers wat nie indiensopleiding ontvang het nie, oor min kennis beskik rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar (vergelyk 5.2.3.2).

Uit die studie blyk dit dat 'n verband bestaan tussen gevoelens van onbekwaamheid en kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Tydens die studie het 69,57% van die onderwysers aangetoon dat hulle gevoelens van onbekwaamheid ervaar met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys, teenoor die 19,57% wat aangetoon het dat hulle gevoelens van bekwaamheid ervaar. Van bogenoemde 69,57% wat gevoelens van onbekwaamheid ervaar, beskik 84,38% oor min kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, terwyl 44,44% van die onderwysers wat gevoelens van bekwaamheid ervaar, aangetoon het dat hulle oor 'n redelike hoeveelheid kennis beskik rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar. Dit wil dus voorkom of onderwysers wat oor min

kennis rakende inklusiewe onderwys beskik, gevoelens van onbekwaamheid ervaar (vergelyk 5.2.3.3)..

Op grond van die resultate wat tydens die studie behaal is, kan aanvaar word dat die verspreiding tussen die verskillende vlakke van gevoelens eweredig is. Uit die tabel blyk dit egter dat meer onderwysers gevoelens van negatiwiteit ervaar (54.05%) as onderwysers wat positiewe gevoelens ervaar (45.95%) (vergelyk 5.2.3.4).

## **6.6 LEEMTES VAN DIE NAVORSING**

Die volgende leemtes het tydens die studie na vore gekom:

Die proefpersone was almal aan gewone Afrikaanse openbare skole verbonde, en daarom kan die resultate wat tydens die studie behaal is nie noodwendig op onderwysers wat aan ander skole verbonde is, of op ander kultuurgroepe van toepassing gemaak word nie. Indien proefpersone wat verteenwoordigend is van die breë gemeenskap betrek word, sal dit moontlik wees om die resultate wat verkry is op verskillende kultuurgroepe, asook onderwysers van ander skole van toepassing te maak.

'n Tydperk van 20 jaar (2001-2021) is voorgestel vir die implementering van die inklusiewe onderwys- en opleidingsstelsel. Die tydperk (2005) waarin hierdie studie onderneem is, kan die resultate wat behaal is beïnvloed, aangesien dit moontlik is dat sekere aspekte, byvoorbeeld indiensopleiding later gedurende die implementeringstydperk aandag gaan geniet. Die beperkte omvang van die studie het ook met tye 'n oppervlakkige oorsig en bespreking van belangrike konsepte tot gevolg gehad. 'n Meer intensiewe studie oor 'n langer tydperk heen sal dus waardevol wees.

## **6.7 AANBEVELINGS**

Die volgende aanbevelings kan na afloop van die studie gemaak word:

### **6.7.1 Indiensopleiding van onderwysers**

Indien die implementering van inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel moet slaag, is dit noodsaaklik dat onderwysers van die nodige kennis voorsien moet word. Indien onderwysers oor die nodige kennis beskik, sal hulle gevoelens van bekwaamheid ervaar wat tot positiewe gesindhede sal lei met betrekking tot die implementering van 'n inklusiewe stelsel. Om bogenoemde te laat realiseer is dit egter noodsaaklik dat onderwysers van die nodige opleiding en ondersteuning voorsien moet word.

### **6.7.2 Ondersteuning aan onderwysers**

Die opvoedkundige sielkundige kan aan die hand van sekere riglyne die onderwyser ondersteun. Hierdie riglyne word kortliks onder die volgende opskrifte bespreek, naamlik identifisering, klaskamerpraktyke en assessering.

Tabel 6.1 dui die riglyne aan vir die identifisering van leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar.

]

Tabel 6.1: METODES VIR IDENTIFISERING VAN LEERDERS WAT STRUIKELBLOKKE MET BETREKKING TOT LEER ERVAAR

<b>Intuisie</b>	<b>Sifting</b>	<b>Luister</b>	<b>Ongestruktureerde waarnemings</b>
Leerder presteer nie volgens verwagting van onderwyser nie	Vergelyk resultate met res van klas	Let op sekere aspekte in leerder se taalgebruik, byvoorbeeld wanneer leerders voortdurend na die regte woorde soek	Let op vreemde gedrag, byvoorbeeld lompheid, sosiaal onaanvaarbare opmerkings ensovoorts

(vergelyk 3.4)

Tabel 6.2 toon praktyke aan waarvan die onderwyser in die inklusiewe klaskamer gebruik kan maak:

Tabel 6.2: VOORGESTELDE KLASKAMERPRAKTYKE VIR DIE INKLUSIEWE KLASKAMER

<b>Fisiese organisasie, getalle, tyd en groepering</b>	<b>Roetine en gedragsprobleme</b>	<b>Materiaal en Strategieë vir leer</b>
<p>Rangskik meubels met sorg</p> <p>Tafels en stoele moet maklik kan skuif</p> <p>Moet maklik kan beweeg</p> <p>Maak voorsiening vir rolstoele</p> <p>Hou klasse klein</p> <p>Benut tyd effektief</p> <p>Beplan lesse sorgvuldig</p> <p>Maak gebruik van die kurrikulum-driehoek</p> <p>Vrae tydens beplanning:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bykomstige</li> </ul>	<p>Vestig 'n roetine in die klaskamer</p> <p>Besluit oor die volgende by die vestiging van 'n roetine:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat moet gedoen word?</li> <li>• Wie moet dit doen?</li> <li>• Wanneer moet dit gedoen word?</li> <li>• Waarom moet dit gereeld gedoen word?</li> </ul> <p>Betrek leerders by opstel van reëls</p> <p>Eienskappe van reëls:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deel van roetine</li> </ul>	<p>Hou die volgende in gedagte by ontwikkeling van materiaal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vak</li> <li>• Ouderdom</li> <li>• Vermoë</li> <li>• Taalvaardigheid</li> <li>• Kultuur</li> </ul> <p>Neem volgende in ag tydens onderrig</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bou aan positiewe selfkonsep</li> <li>• Verskillende leerstyle</li> <li>• Wat leerders motiveer</li> <li>• Behoeftes van al die leerders</li> <li>• Bevorder aktiewe deelname</li> <li>• Pas leer toe op lewensvaardighede</li> <li>• Moedig</li> </ul>



Fisiese organisasie, getalle, tyd en groepering	Roetine en gedragsprobleme	Materiaal en Strategieë vir leer
<p>hulp nodig?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ondersteuning?</li> <li>• Individuele basis?</li> <li>• Spesifieke plek?</li> </ul> <p>Onderrig leerders met gemeenskaplike probleem in 'n klein groep</p> <p>Maak gebruik van portuurgroeponderrig en groepondersoeke</p> <p>Maak tyd vit individuele onderrig</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kort</li> <li>• Spesifiek</li> <li>• Deur leerders verstaan</li> <li>• Akkommodeer alle kulture</li> </ul> <p>Indien leerder gedragprobleme openbaar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doen noukeurige waarneming</li> <li>• Teken gedrag aan</li> <li>• Wees bewus van behoeftes</li> <li>• Let op onderliggende probleem</li> </ul>	<p>ouerbetrokkenheid aan</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moedige gemeenskapbetrokke enheid aan</li> <li>• 'n Klaskamer-assistent sal onderrig vergemaklik</li> <li>• Onderwysers moet saam beplan, hersien en onderrig</li> <li>• Volgorde</li> <li>• Hersiening en terugvoer</li> <li>• Begin klein</li> <li>• Verminder moeilikheidsgraad</li> <li>• Tipe vrae</li> <li>• Grafiese inligting</li> </ul>

(vergelyk 3.4.2)

Tabel 6.3 toon strategieë aan wat die onderwyser in die inklusiewe klaskamer kan toepas:

Tabel 6.3: RIGLYNE AANGAANDE DIE ASSESSERING VAN LEERDERS WAT STRUIKELBLOKKE MET BETREKKING TOT LEER ERVAAR

Onderhoude	Gestruktureerde waarnemings	Foutontleding	Portefeulje-assessering	Toetse en vraelyste	Alternatiewe Metodes
Met: Leerder self Ouers Onderwysers Maats  Stel van spesifieke vrae	Doelbewuste waarneming  In verskillende situasies  Op vasgestelde tye	Van lees- en geskrewe werk	Voorbeelde van leerder se weeklikse werk	Fokus op leerder se spesifieke probleem	Bandopname, braille, grootdruk, diktafoon, video, vingertaal rekenaar, alternatiewe vrae, addisionele tyd, amanuensis, leser, leerprogram krediete, mondeling, augmentatief

(verwys 3.4.3)

Indien bogenoemde aanbevelings deur die verskillende onderwysdepartemente en -skole geïmplementeer word, kan dit 'n positiewe bydrae tot die kennis en gesindheid van onderwysers lewer.

## **6.8 SLOTOPMERKINGS**

Vanweë die feit dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel nog in die proses verkeer om na 'n inklusiewe onderwysstelsel te beweeg, bestaan heelwat onsekerhede en onduidelikhede tans nog rakende die konsep. Die feit dat alle leerders binne Suid-Afrika die fundamentele reg het op basiese onderwys, kan egter nie langer geïgnoreer word nie. Indien 'n inklusiewe onderwysstelsel egter suksesvol geïmplementeer moet word is dit noodsaaklik dat onderwysers van die nodige kennis en opleiding voorsien moet word. Soos duidelik uit hierdie studie na vore gekom het, sal daardie onderwysers wat nie oor die nodige kennis rakende leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, beskik nie, gevoelens van onbekwaamheid ervaar. Aangesien die onderwyser beskou word as die voorlynwerker met betrekking tot die implementering van hierdie aspek is dit ook nodig dat die onderwyser van die nodige riglyne voorsien word met betrekking tot die praktiese implementering van hierdie aspek binne die klaskamer. Indien hierdie aspekte nie dringend aandag geniet nie, kan die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys nie 'n realiteit binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word nie.

## **BIBLIOGRAFIE**

Benjamin, S. 2002, *The micropolitics of inclusive education an ethnograph*,  
Buckingham, Open University Press.

Bester, H.1996, *Help, my kind makeer iets. Die pyn en hoop rondom  
leerprobleme*, Kaapstad, Human en Rousseau.

Cohen, R.J. & Swerdlik, M.E. 2002, *Psychological Testing and Assessment*,  
Boston, McGrawHill.

De Beer, N.A. 1983, *Lees- en spellingprobleme. Diagnostisering en remediëring*,  
Johannesburg, Perskor-Boekdrukkery.

Department of Education. 1999, *Consultative Paper No 1 on Special Education:  
Building an Inclusive Educational and Training System, First Steps*,  
Pretoria, Department of Education.

Department of Education. 2001, *Education White Paper 6: Special Needs  
Education. Building an inclusive Education and Training System*,  
Pretoria, Department of Education.

Department of Education. 2002, *Draft Conceptual and Operational Guidelines  
for the implementation of inclusive education, 2<sup>nd</sup> draft*, Pretoria,  
Department of Education.

Department of Education. 2003a, *Conceptual and Operational Guidelines for the implementation of inclusive education: District-Based Support Team*, Pretoria, Department of Education.

Department of Education. 2003b, *Conceptual and Operational Guidelines for the implementation of inclusive education: Full Service School*, Pretoria, Department of Education.

Department of Education. 2003c, *Draft Conceptual and Operational Guidelines for the implementation of inclusive education: Special schools and Resource centres*, Pretoria, Department of Education.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002, *Educational Psychology in Social Context*, Cape Town, Oxford University Press.

Duminy, P.A. & Söhnge, W.F. 1991, *Didactics: Theory and Practice*, revised 2<sup>nd</sup> edition, Cape Town, Maskew Miller Longman.

Duncan, J. 1989, *Including Students with Disabilities: Some Factors to Consider* (On-line)<http://thechp.syr.edu/factors.htm> 16 Mei 2005.

Engelbrecht, P., Swart, E. & Eloff, I. Ongedateer, *Inclusive Education in South Africa: Redefining the scope of practice of educational psychologists* (Online)<http://www.ispaweb.org.org/en/colloquium/nyborg/Nyborg%20Presentations/Swart%20&20> 13 Februarie 2005.

European Agency for development in Special Needs Education. 2003, *Inclusief Onderwijs en de Praktijk in de Klas*, Denmark, European Agency for development in Special Needs Education.

- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. 2000, *Towards inclusive schools: a study of how a teacher facilitates differentiated instruction*, Edinburgh, European Conference on Educational Research.
- Forlin, C. 1998, 'Inside four walls', *Australian Journal of special Education*. vol. 22, pp. 96-106. In Westwood, P. & Graham, L. 2003, 'Inclusion of students with special needs: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia', *Australia Journal of Learning Disabilities*.
- Frederickson, N., Osborne, L.A. & Reed, R. 2004, 'Judgments of Successful Inclusion by Education Service Personnel', *Educational Psychology*. vol. 24, no. 3, pp. 263-290.
- Freire, S. & César, M. 2003, 'Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies', *European Journal of Special Needs Education*. vol. 18, no. 3, pp. 341-345.
- Friend, M. & William, D.B. 1999, *Including Students with Special Needs. A Practical Guide for Classroom Teachers*, 2<sup>nd</sup> edition, United States of America, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Green, L. 1991, 'Mainstreaming: The challenge for teachers in South Africa', *Support for learning*. vol. 6, pp. 84-89.
- Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. 1986, *Remediërende Onderwys in die primêre skool*, Pretoria, HAUM.

- Huysamen, G.K. 1993, *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*, Halfweghuis, Southern Boekuitgewers.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2000, *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*, 2<sup>nd</sup> edition, Boston, Pearson Education.
- Kapp, J.A. 1990, *Kinders met Probleme. 'n Ortodidaktiese Perspektief*, Pretoria, J L van Schaik.
- Kerlinger, F.N. 1986, *Foundations of Behavioural Research*, 3rd edition, New York, Holt, Reinhard and Winston.
- Kliwer, C. Ongedateer, *Teaching Strategies: Content / Behavior Strategies* (On-line)[http://www.uni.edu/coe/inclusion/strategies/content\\_behavior.html](http://www.uni.edu/coe/inclusion/strategies/content_behavior.html) 21 Maart 2005.
- Knight, B.A. 1999, 'Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom', *Support for learning*. vol. 14, pp. 3-7. In Westwood, P. & Graham, L. 2003, 'Inclusion of students with special needs: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia', *Australia Journal of Learning Disabilities*. vol. 8, no. 1, pp. 3-15.
- Kruger, N. & Adams, H. 2002, *Psychology for Teaching and Learning*, Sandton, Heinemann Higher & Further Education.
- Marchesí, A. 2001, 'A pratica das escolas inclusivas', *Rodrigues Educação e diferenca – valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto Editor.

- pp. 93-108. In Freire, S. & César, M. 2003, 'Inclusive ideals/ inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies', *European Journal of Special Needs Education*. vol. 18, no. 3, pp. 341-354.
- Maryland Coalition for Inclusive Education. 2000, *Examples of Supplementary Aids and services* (On-line)<http://www.includeme.org/Supplementary.html> 21 Mei 2005.
- McGuigan, F.J. 1990, *Experimental Psychology. Methods of Research*, 5<sup>th</sup> edition, New Jersey, Prentice-Hall International.
- Meijer, C.J.W. 2001, *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*, Middlefart, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Moltó, M.C.C. 2003, 'Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain', *European Journal of Special Needs Education*. vol. 18, no. 3, pp. 311-332.
- Muthukrishna, N. Ongedateer, 'An example of thinking about which competences are needed by teacher in inclusive schools in South Africa', *National Council on intellectual Disability*. vol. 16, no. 4.
- Mwamwenda, T.S. 1995, *Educational Psychology. An African Perspective*, 2<sup>nd</sup> edition, Durban, Butterworth.
- Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., du Toit, S.J. & Booyen, C.M. 1984, *Verklarende woordeboek van die Afrikaanse taal*, 2de uitgawe, Johannesburg, Perskor.



Palys, T. 1997, *Research decisions: Quantitative and Qualitative Perspectives*, 2<sup>nd</sup> edition, Canada, Harcourt Brace & Company.

Prinsloo, E. & Pretorius, D. 1999, *Remedial Education*, Pretoria, College for Teacher Education.

Quantitative Reasoning. 2002, *Steps for using and interpreting chi-square*(On-line)<http://mtholyoke.edu/courses/etownsle/qr/Steps%20for%20using%20and%20interpr> 10 Oktober 2005.

Salvia, J. & Ysseldyke, J.E. 1985, *Assessment in special and remedial education*, 3<sup>rd</sup> edition, Boston, Houghton Mifflin. In Kapp, J. A. 1990, *Kinders met Probleme. 'n Ortodidaktiese Perspektief*, Pretoria, J L van Schaik.

Sayer, J. 2002, *Opening Windows to Change*, Oxford, Symposium Books.

Squelch, A. & Squelch, J. 1998-1999, *The Challenge of Inclusive Education in South Africa*(On-line)<http://www.edulaw.co.za/noframes/InclvEd1.htm> 2 Junie 2005.

Strydom, H. 2002, *Ethical Aspects of Research in the Social Sciences and Human Service Professions*. In De Vos, A.S. Ongedateer, *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*, 2<sup>nd</sup>, edition, Pretoria Van Schaik.

- Tlhabane, E.M. 2004, *The Training Needs of Life Orientation Educators in the Senior Phase of Mabopane district*, Pretoria, UNISA.
- Turkington, C. & Harris, R.H. 2002, *Learning Disabilities*, New York, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- UNESCO. 2004a, *Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms. Booklet 4*, Thailand, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau of Education.
- UNESCO. 2004b, *Managing Inclusive Learning-Friendly Classrooms. Booklet 5*, Thailand, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau of Education.
- UNESCO. Ongedateer, *Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators*. Paris, UNESCO.
- UNISA. 2003-2005a, *Gestandaardiseerde en Nie-gestandaardiseerde Media. Hons BEd met Spesialisering in Skoolvoorigting*, Pretoria, Universiteit van Suid-Afrika.
- UNISA. 2003-2005b, *Gespesialiseerde Take van die Geregistreeerde Voorligter. Hons BEd met spesialisering in Skoolvoorigting*, Pretoria, Universiteit van Suid-Afrika.
- UNISA. 2005c, *Die Opvoeder as Leier, Bestuurder en Administrateur*, Pretoria, Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Aardweg, E.M. & Van Aardweg, E.D. 1988, *Dictionary of Empirical Education / Educational Psychology*, Pretoria, Academica.

Van Dyk, A. 2001, *HIV/AIDS. Care and Counselling. A Multidisciplinary Approach, 2<sup>nd</sup> edition*, Cape Town, CTP Book Printers.

Van Eeden, R. 1997, *Handleiding vir die Senior Suid-Afrikaanse Individuele Skaal-Hersien (SSAIS-R)*, Pretoria, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Van Rooyen, B. & Le Grange, L. 2003, 'Interpretive Discourses in South Africa's Education White Paper No 6: Special Needs Education', *South African Journal of Education*. vol. 23, no. 2, pp. 152-156.

Vlachou, A. & Barton, L. 1994, 'Inclusive Education: Teachers and the Changing Culture of Schooling', *British Journal of Special Education*. vol. 21, no.3, pp.105-107. In Freire, S. & César, M. 2003, 'Inclusive Ideals/inclusive Practices: How Far is a Dream from Reality? Five Comparative Case Studies', *European Journal of Special Needs Education*. vol. 18, no. 3, pp. 341-354.

Western Cape. Ongedateer, *Inclusion Education. Equal Opportunities for all Learners to Learn and Frequently Asked Questions(On-line)*[http://www.wcape.school.za/curriculum/inclusive\\_ed/Faq.htm](http://www.wcape.school.za/curriculum/inclusive_ed/Faq.htm) 2 Junie 2005.

Westwood, P. & Graham, L. 2003, 'Inclusion of Students with special needs: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia', *Australia Journal of Learning Disabilities*. vol. 8, no.1, pp. 3-15.

Wills, D. & Cain, P. Ongedateer, 'An example of thinking about which competences are needed by teacher in inclusive schools in Australia', *National Council on Intellectual Disability*. vol. 16, no. 4.

## **BYLAE**

**BYLAAG A:** Vraelys

**BYLAAG B:** Verwysingsmetode