

HOOFSTUK 2: DIE ETIKET 'LEERGESTREMD'

2.1 INLEIDING

2.2 LEERGESTREMDHEID

2.2.1 Ontstaan en ontwikkeling van die etiket

2.2.2 Definisie en voorkoms van leergestremdheid

2.2.3 Oorsake van leergestremdheid

2.2.4 Manifestasies van leergestremdheid

2.2.5 Geassosieëerde gedragsprobleme en versteurings

2.3 ETIKETTERING

2.3.1 Die etiketteringsteorie

2.3.2 Die invloed van etikettering op die geëtiketteerde persoon self

2.3.3 Die invloed van etikettering op die opvoeders, veral die moeder

2.5 LEERGESTREMDHEID EN SOSIALE KONSTRUKTIVISME

2.6 BETEKENISGEWING, BELEWING EN BETROKKENHEID

2.7 SAMEVATTING

HOOFSTUK 2: DIE ETIKET 'LEERGESTREMD'

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word daar aandag geskenk aan die konsep leergestremd as etiket. Aan die hand van resente literatuur sal daar gepoog word om 'n oorsig en beskrywing te gee daarvan. Sowel die historiese konteks, definisie, voorkoms as geassosieëerde gedragsprobleme en versteurings word bespreek om die leser 'n idee te gee van die komplekse aard van die konsep leergestremd. Die oorsake en manifestasies van leergestremdheid word voorgehou sodat die leser die verkynsel beter verstaan. Die invloed van die etiket op die primêre opvoeder en die persoon self asook die sosiale konstruktivistiese perspektief rakende etikettering geniet aandag. Betekenisgewing, belewing en betrokkenheid soos gevind in die relasieteorie word ook bespreek.

2.2 LEERGESTREMDHEID

Die volgende definisie van leergestremdheid word deur Kapp (1989:463) gegee:

“Daar word vandag algemeen aanvaar dat daar 'n groep kinders is wat ten spyte van die afwesigheid van fisieke, gehoor-, gesigs- en ander gestremdhede, goeie verstandspotensiaal en stimulerende opvoedkundige omgewing, sukkel om die basiese vaardighede van lees en skryf te bemeester. Die benaming wat aan hierdie groep kinders gegee moet word, 'n definisie wat hulle die beste sal beskryf, eenstemmigheid betreffende die etiologie van die verskynsel, die identifikasie- en evalueringsprosedures, asook kriteria waarvolgens hulle geëvalueer moet word, is egter 'n kontroversiële aangeleentheid wat wêreldwye dimensies aanneem.”

Die huidige tendens in Suid-Afrika is om weg te doen met diskriminerende etikette wat die leerprobleem aan die leerder toeskryf. Suid-Afrikaanse beskrywings soos

hindernisse tot leer, spesifieke leerprobleme en leerders met leerinperkinge word verkies bo 'n term soos leergestremdheid. Internasionale literatuur maak egter nog gebruik van die term leergestremd. Die nuwe terme, soos hindernis tot leer en spesifieke leerprobleme is in Julie 2001 in die Witskrif gepubliseer en is gevolglik nog nie so wel bekend aan die moeders wat aan hierdie navorsing deelneem nie. Vir die doeleindes van hierdie studie word daar dus van die term leergestremd gebruik gemaak.

Die ontstaan en ontwikkeling van die konsep *leergestremd* sal vervolgens bespreek word. Die doel van hierdie bespreking is om die leser die agtergrond te gee wat gelei het tot die etiket leergestremd en waarom dit vir ouers nodig was om 'n aanvaarbare naam vir hul kind se probleem te kry.

2.2.1 Ontstaan en ontwikkeling van die etiket leergestremd

Die etiket *leergestremd* is nog relatief jonk, maar die geskiedenis en verloop daarvan is meer as 150 jaar oud. Sedert die vorige eeu is talle kinders wat geweldig gesukkel het om te leer lees met verskeie terme geëtiketteer en met ewig veranderde definisies beskryf. Vroeg in die 1900's het Dax, Broca, Hinshelworth en Orton na die probleem verwys as aphasia (geen spraak), strephosymbolia (verwonge simbole) en woordblindheid. Lerner (1993:34) verdeel die geskiedenis van leergestremdheid in vier periodes:

Die Fundamentele Fase (1800-1930) het die basiese wetenskaplike navorsing wat verband hou met die brein beklemtoon, terwyl die Oorgangsfase (1930-1960) die navorsing wat op die brein gedoen is, toegepas het op kinders. Meer onlangse fases was die Integrasie Fase (1960-1980), waar leergestremdheid as studieveld erken en toegepas is in skoolprogramme en die Kontemporêre Fase (1980- tot nou), wat die nuwe denkrigtings en ontwikkeling weerspieël.

Wanneer die fases van naderby bestudeer word, staan twee belangrike punte uit. Eerstens, is leergestremdheid stewig binne 'n mediese model ingebed (Taylor et al 1995:35). Sedert die begin is mediese terme soos breinbeseerd, minimale-brein-

disfunksie, disleksie en Straus-sindroom gebruik om kinders met leer- en gedragsprobleme te beskryf. Die fokus is dus op die mediese aspek van die verskynsel. Die tweede punt is dat die term leergestremd eers onlangs as 'n opvoedkundige gestremdheid erken is.

Gedurende die sestigerjare is die term leergestremd deur Dr. Samuel Kirk, 'n sielkundige, voorgestel. Ses April 1963 kan aangewys word as die dag waarop die etiket leergestremd sy ontstaan gehad het. Op daardie dag het Samuel Kirk, 'n sielkundige, 'n groep bekommerde ouers (let wel nie opvoedkundiges en spesialiste nie) toegesprek en voorgestel dat mediese etikette nie geskik is om opvoedkundige probleme en tekorte te beskryf nie. Kavale en Forness (1995:58) haal Kirk soos volg aan:

"This meeting is not concerned with children who have sensory handicaps, such as the deaf or the blind, or with children who are mentally retarded or with delinquent or emotionally disturbed children caused by environmental factors. It is concerned primarily with children who can see and hear and who do not have marked general intellectual defects, but who show deviations in behaviour and in psychological development to such an extent that they are unable to adjust in the home or to learn by ordinary methods in school... I have felt for some time that labels we give to children are satisfying to us but of little help to the child himself. We seem to be satisfied if we can give a technical name to a condition. This gives us the satisfaction of closure... Recently, I have used the term "learning disabilities" to describe a group of children who have disorders in the development of language, speech, reading, and associated communication skill needed for social interaction."

Kirk het dus verstaan dat mediese terme soos minimale-brein-disfunksie en breinbesering net verwarring en teenstand by ouers en opvoeders tot gevolg gehad het. Hy het die term leergestremd voorgestel wat dadelik byval gevind het. Die term was meer konstruktief, minder verwarrend en het die aandag gefokus op die oorsprong van die kinders se kognitiewe probleme (Kavale & Forness 1995:59;

Taylor et al 1995:35). Die ouers het spoedig die organisasie vandag nog bekend as *The Association of Children with Learning Disabilities (ACLD)* gestig.

Die term *leergestremd* is verwelkom en het spoedig uitgebrei tot 'n meer algemene term wat baie vorme van leerprobleme beskryf het wat nie oorspronklik deel was van die definisie nie. Die primêre bedoeling met die nuwe kategorie was om die behoeftes uit te lig van sekere leerders wat nie deur spesiale onderwys bedien word of wat verkeerdelik geplaas is. Professionele persone het ook gehoop om die verbroekeling van dienste en stigma van negatiewe etikette te vermy. Maar die algemeenheid van die term het gelei tot probleme met klassifisering en die daarstelling van 'n werkbare definisie. Die groep was homogeen omdat al die leerders sukkel om te leer, oor 'n gemiddelde intelligensie beskik, geen sensoriese gebreke het nie en gemotiveerd is. Maar die groep was heterogeen omdat die simptome verskil het asook die graad van ernstigheid. Sommige leerders het ook meer as een probleem gehad. Gevolglik het die breë term *leergestremd* gelei tot probleme met diagnosering, ontwikkeling van programme en navorsing (Kavale & Forness 1995:2; Reid Lyon et al 1993:95; Sternberg & Grigorenko 1999:22).

Sedertdien word die definisie en kriteria van die term *leergestremd* gedurig gekritiseer, herskryf en verander.

2.2.2 Definisie en voorkoms van leergestremdheid

Een van die belangrikste aspekte wat noodsaaklik is vir die ontwikkeling van 'n teorie, is 'n omvattende en duidelike definisie (Reid Lyon et al 1993:95). Verwarring rondom definiëring is deel van die leergestremdheidsveld se geskiedenis. Talle definisies het al die lig gesien maar ouers en professionele persone kan nie konsensus bereik oor 'n definisie nie en gevolglik duur die debat voort.

Om verwarring te voorkom, sal die definisie soos voorgestel deur die *NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING* in hierdie studie as uitgangspunt gebruik word, omdat dit tans die mees aanvaarbare definisie is.

Die term leergestremd verwys dus na 'n heterogene groep leerders wat eerstens tekorte in die ontwikkeling en gebruik van luister, praat, lees, skryf, begrip en wiskundige vermoëns openbaar. Tweedens, 'n teenstrydigheid vertoon tussen hulle gegewe potensiaal en hul werklike vlak van funksionering. Genoemde tekorte is intrinsiek aan die leerder en hou verband met afwykings in die funksionering van die sentrale senuweestelsel. Alhoewel leergestremdheid gelyktydig met ander vorme van gestremdheid (byvoorbeeld doofheid) en tekorte as gevolg van ongunstige omgewingsfaktore (byvoorbeeld algemene deprivasie of ondoeltreffende onderwys) kan voorkom, is genoemde gestremdhede en tekorte nooit die regstreekse oorsaak van leergestremdheid by leerders nie (Vaughn & Bos 1994:4).

Hammil (1990:76) onderskei die elemente wat in die meeste definisies voorkom.

- Dit gee erkenning dat leergestremdheid na meer as 'n enkele leerversteuring verwys.
- Dat daar 'n teenstrydigheid is tussen gegewe potensiaal en werklike vlak van funksionering.
- Dat daar aanvaar word dat dit intrinsiek is tot die individue en dat dit die resultaat is van 'n disfunksie in die sentrale senuweestelsel.
- Dat leergestremdheid nie die gevolg is van ander vorme van gestremdheid of tekorte as gevolg van ongunstige omgewings- of opvoedingsfaktore nie.

Navorsers soos Sternberg en Grigorenko (1999:37) aanvaar nie hierdie definisie ten volle nie omdat dit leergestremdheid as intrinsiek tot die individu sien en dat dit die invloed van die omgewing uitsluit. Hulle voer aan dat leergestremdheid die resultaat is van die interaksie tussen die individu en sy omgewing.

Shaw, Cullen, McGuire en Brinckerhoff (1995:587), Sternberg en Grigorenko (1999:59) en Spear-Swelling en Sternberg (1998:398) kritiseer ook die definisie wat betref die teenstrydigheid/diskrepansie tussen potensiaal en werklike prestasie. Daar bestaan verskeie teenstrydigheidsformules wat van land tot land, area tot area betekenisvol verskil. Dit lei op sigself tot verwarring aangesien daar

nie konstantheid is in die toekenning van die etiket nie. Die area of skool bepaal dus of 'n leerder geëtiketteer word as leergestremd of nie. Die grootste kritiek is dat baie leerders nie as leergestremd geïdentifiseer word nie alvorens die gaping tussen potensiaal en prestasie groot genoeg is nie, gevolglik kwalifiseer hulle nie vir hulp nie. Vroeë identifisering van leergestremdheid word ook bemoeilik, gevolglik moet die leerder eers akademies misluk voordat hy spesifieke hulpverlening kan kry. Voortdurende mislukking kan negatiewe gevolge inhou vir die leerder se selfbeeld (Jordan & Goldsmith-Philips 1994:81).

Volgens Shaw et al (1995:587) argumenteer Meltzer dat: *“Product-orientated measures, including aptitude (IQ) and standerized achievement tests, have been the cornerstone for the diagnosis of learning disabilities these measures emphasize the end product of learning while largely ignoring the processes and strategies that students use to approach various learning and problem-solving situations.”* Die beklemtoning van die teenstrydigheid tussen potensiaal en werklike prestasie as die hoof kriteria vir identifisering van leergestremdheid was nie suksesvol omdat dit dikwels as die enigste kriteria gebruik is. Die gevolg is dat baie onderpresteerders verkeerdelik as leergestremd geëtiketteer is (Shaw et al 1995:588).

Die elemente van die definisie suggereer dat daar uiteindelik verskeie geldige teorieë rondom leergestremdheid sal ontstaan. *“Efforts to identify a single, general theory of learning disability are inconsistent with the definition. Since the definition covers a heterogeneous group of disorders, we will clearly need more than a single theory to describe them”* (Vaughn & Bos 1994:4).

Wanneer bogenoemde definisie beskou word, word dit duidelik dat dit beperkinge stel aan teorie-ontwikkeling in hierdie veld. Dit gee ook aanleiding tot kritiek, vele teorieë en gevolglik debattering.

Soos verwag, is daar ook nie eenstemmigheid rakende die voorkoms van leergestremdheid nie. Volgens Sternberg en Grigorenko (1999:63) en Taylor et al (1995:37) varieer die geskatte omvang van 1% tot 30% na gelang van die kriteria

wat gebruik is om die etiket te bepaal. Die veronderstelling is dat die hoër persentasie verwys na die aantal leerders wat een of ander leerprobleem ervaar maar nie toegang het tot spesiale onderwys nie. Novick en Arnold (1995:7) noem dat een uit vyf leerders 'n leergestremdheid het. Hulle voer aan dat ongeveer 20% van die wêreld se bevolking, ongeag ras, geloof, ekonomiese, sosiale of kulturele agtergrond, 'n leergestremdheid het. Dit wil wel voorkom asof meer seuns as dogters as *leergestremd* gediagnoseer word. Die verhouding varieër van vyf tot een en sewe tot een. Geen aanvaarbare verklaring is tot dusver hiervoor gedokumenteer nie.

Wanneer 'n leerder geëtiketteer word as leergestremd is dit vanselfsprekend dat ouers wil weet wat die oorsaak daarvan is. Om die studie meer sinvol te maak vir die leser is dit dus van belang om die moontlike oorsake van *leergestremdheid* te bespreek. Die spesifieke oorsake van leergestremdheid blyk egter ook vaag te wees.

2.2.3 Oorsake van leergestremdheid

Weens die kontroversie wat bestaan rondom die definiëring, identifisering en voorkoms van leergestremdheid is daar ook nog nie konsensus bereik oor die spesifieke oorsake van leergestremdheid. Verder is daar 'n gebrek aan gedokumenteerde navorsing wat die oorsake of 'n kombinasie daarvan dokumenteer (Taylor et al 1995:38,39).

Sommige professionele persone beskou leergestremdheid vanuit 'n behavioristiese benadering. Hulle skryf dit toe aan omgewingsfaktore en soek na oorsake buite die leerder (bv. onvoldoende instruksies of vaslegging deur die opvoeders). Ekstrinsieke faktore soos omgewingsdeprivasie, asook opvoedings- en didaktiese verwaarlosing word nie as oorsaaklike faktore vir leergestremdheid beskou nie (Kapp 1989:470). Soos reeds vermeld, impliseer die definisie dat leergestremdheid intrinsiek tot die individu is. Intrinsieke faktore hou verband met die *sentrale senuweestelsel*, bv. neurologiese tekorte kan die resultaat wees van genetiese, voorgeboortelike en nageboortelike faktore.

Volgens Kapp (1989:470) hou die problematiek rondom die oorsake van leergestremdheid by leerders hoofsaaklik verband met die volgende:

1. Omdat daar soveel verskillende persone (soos medici, opvoedkundiges, terapeut, ouers, ens.) betrokke is by en gemoeid is met hierdie verskynsel is dit nie altyd duidelik of maklik om vas te stel wat die oorsake van leergestremdheid is nie want elkeen het sy eie siening van die saak.
2. Daar kan nie met absolute sekerheid vasgestel word wat die oorsaaklike en wat die bydraende faktore by leergestremdheid is nie.
3. Leergestremdheid kan selde aan 'n enkele faktor toegeskryf word. Die oorsake van leergestremdheid is 'n komplekse aangeleentheid wat van persoon tot persoon verskil.

Navorsers soos Novick en Arnold (1995:6), Taylor en Sternberg (1989:37-41) asook Wong (1996:13) en etlike ander onderskei in die verband die volgende oorsake:

2.2.3.1 Geneties

Daar is bewyse dat leergestremdheid in families voorkom. Taylor en Sternberg (1989:39) het gevind dat probleme met lees meer gereeld onder identiese tweelinge voorkom as onder nie-identiese tweelinge. 'n Familiepatoon van leergestremdheid is gerapporteer. Die vraag is egter of die familiepatoon van leergestremdheid werklik geneties is en of dit weens omgewingsfaktore of 'n kombinasie van albei is (Smith, Dowdy, Polloway & Blabock 1997:166; Taylor et al 1995:38).

2.2.3.2 Faktore wat voor, tydens en na geboorte aanleiding kan gee tot die een of ander beskadiging van die sentrale senuweestelsel

Beskadiging van die brein kan veroorsaak word deur beserings of siekte soos traumatiese breinbesering, geboortebeserings, anoxia of breinvliesontsteking. Die mate waarin die beserings 'n invloed het op die individu se funksionering varieër

na gelang van die ouderdom waarop dit voorgekom het, die gebied en omvang van beskadiging (Engelbrecht et al 1996:147).

2.2.3.2.1 Voorgeboortelike oorsake

Die fetus kan voor geboorte reeds geaffekteer word wanneer die moeder middels soos alkohol en dwelms misbruik. Duitse masels en geelsug is ook gedokumenteerde oorsake van leergestremdheid. Alhoewel bogenoemde faktore dikwels met meer ernstige probleme geassosieer word, is dit nou algemeen bekend dat dit ook aanleiding kan gee tot verskillende grade van leergestremdheid na gelang van die hoeveelheid alkohol wat die moeder gebruik het (Engelbrecht et al 1996:147; Smith et al 1997:166; Taylor & Sternberg 1989:39).

2.2.3.2.2 Oorsake tydens of kort na geboorte

McDonald en Chance (1964:21) reken dat: *"A human being's trip through the birth canal is probably the most hazardous journey any individual will ever make."* Kapp (1989:300) stel dat komplikasies tydens geboorte, soos geboorteligging, verlengde kraam, meganiese ingrepe, keisersnee, narkose en pynverdowing, 'n suurstof tekort, of ligte beserings terwyl die baba deur die geboortekanaal beweeg tot probleme kan lei. Dit blyk asof daar 'n hoë voorkoms van probleme is wanneer daar komplikasies tydens geboorte is. Taylor et al (1995:38) rapporteer dat 40% van die babas wat neonatale sorg benodig het, in later jare in spesiale onderwys geakkomodeer is.

2.2.3.2.3 Oorsake na geboorte

Van al die faktore wat tot leergestremdheid kan lei, geniet die nageboortelike faktore die meeste aandag. Dit dra weer eens by tot kontroversiële teorieë rondom leergestremdheid. In die algemeen hou hierdie teorieë verband met moontlike biologiese of biochemiese, ontwikkelings- en opvoedingsoorsake.

- **Biologiese of biochemiese oorsake**

'n Aantal biologiese en biochemiese faktore is voorgestel as moontlike oorsake van leergestremdheid maar word nog nie deur navorsing ondersteun as 'n enkele oorsaak nie en moet saam met ander faktore ook in ag geneem word. In 1975 het Feingold opskudding veroorsaak met sy boek waarin hy beweer dat sekere voedselsoorte en geurmiddels hiperaktiwiteit en leergestremdheid tot gevolg kan hê. Ander faktore soos lae bloedsuiker en voedselallergieë is ook genoem (Taylor et al 1995:39; Wong 1996:13).

- **Omgewingsfaktore**

Talle omgewingsfaktore kan met leergestremdheid verband hou, Die algemeenste is dié wat verband hou met neurologiese skade. Weereens enige faktor wat neurologiese probleme kan veroorsaak, kan tot leergestremdheid lei. Dit sluit in, breintrauma asook die inname van gifstowwe soos lood (Taylor & Sternberg 1989:40; Wong 1996:13).

- **Omgewings- en opvoedingsfaktore**

Volgens die ekosistemiese en die konstruktivistiese perspektief kan leergestremdheid toegeskryf word aan omgewings- en opvoedingsdeprivasie. Faktore soos onvoldoende geleenthede vir sosiale en emosionele interaksie, gebrek aan gepaste stimulering, gebrekkige onderrig en swak voeding kan aanleiding gee tot leergestremdheid. Volgens Engelbrecht et al (1996:152) is dit moeilik om te bepaal watter effek hierdie faktore op die ontwikkeling van 'n persoon het aangesien dit afhang van die tydperk, duur en intensiteit van deprivasie.

Sekere kenmerke wat opvallend is, kan daartoe lei dat 'n leerder geëtiketteer word as *leergestremd*. Die manifestasies van leergestremdheid word vervolgens bespreek.

2.2.4 Manifestasies van leergestremdheid

Die verskynsel *leergestremdheid* kom nie voor in 'n homogene groep waar elke kind dieselfde kenmerkende eienskappe en gedrag openbaar nie. Soos die definisie aandui, is dit 'n heterogene kategorie wat impliseer dat elke lid van die groep oor sy of haar eie kombinasie van simptome, manifestasies en eienskappe beskik. Lerner (1985:13) stel dit soos volg: *“Thus there is a cluster of general learning and behavior patterns that characterize learning disabilities. Each individual student, however, will exhibit only some of these characteristics.”*

Verskeie pogings is al aangewend om die hoofkenmerke van leergestremdheid te kategoriseer. Een van die vroeë pogings was die van die Task Force on Learning Disabilities wat die teorieë van daardie tyd weerspieël. Taylor et al (1995:40) onderskei die volgende kenmerke:

1. Hiperaktiwiteit
2. Perseptueel-motoriese tekorte
3. Emosionele labiliteit
4. Algemene koördinasie tekorte
5. Aandagtekorte
6. Impulsiwiteit
7. Probleme met geheue en redenering
8. Spesifieke leergestremdheid
9. Versteurde spraak en gehoor
10. Dubbelsinnige neurologiese tekens

Met verdere navorsing is sommige van bogenoemde kenmerke minder beklemtoon, is ander meer in diepte ondersoek en is akademiese kenmerke ook bygevoeg. Sonder om die heterogeniteit van die groep leerders asook die individualiteit en uniekheid van die leerder uit die oog te verloor, word daar deur navorsers soos Longone (1990:20-23); Novick en Arnold (1995:74,75) asook Taylor et al (1995:40-47) sekere kenmerke onderskei wat in 'n meerdere of mindere mate en in verskillende kombinasies by leergestremde leerders aangetref

word. Volgens Kapp (1989:473) is dit egter belangrik om eers die volgende te beklemtoon:

- In die praktyk word die kenmerke van leergestremdheid nooit in waterdigte kompartemente aangetref nie.
- Die manifestasies word deur die totale leerder op 'n unieke wyse beleef,
- Die leerder se eie betrokkenheid by, belewing van en betekenisgewing aan die kenmerke wat hy openbaar, is bepalend vir die wyse waarop en die graad waarin dit sy wording in die algemeen en sy leer in die besonder sal beïnvloed.

2.2.4.1 *Motoriese manifestasies*

Navorsers soos Goldstein in 1936, Werner en Strauss in 1939, Strauss en Lethinen in 1947 en Kephart in 1968 is van die eerstes wat aangetoon het dat die leergestremde leerder tekorte ten opsigte van motoriese funksionering kan openbaar. Kapp (1989:474); Novick en Arnold (1995:140) en Taylor et al (1995:43) assosieer die volgende motoriese manifestasies met leergestremdheid:

- Agterstande in ontwikkelingsmylpale soos kruip, staan, loop en praat.
- Fyn- en grootmotoriek is nie voldoende ontwikkel nie.
- Reflekse is traag of versteurd.
- Koördinasie is ontoereikend.
- Tekorte ten opsigte van ruimtelike oriëntasie.
- Onvoldoende balans en ritme.
- Tekorte ten opsigte van liggaamsbewustheid.
- Apraksie en disartrie.

2.2.4.2 *Perseptuele manifestasies:*

Persepsie word gesien as die interpretasie van en betekenisgewing aan inligting wat deur die verskillende sinne versamel is. Strauss en Werner het reeds in 1943 perseptuele tekorte as 'n belangrike manifestasie van leergestremdheid gesien (Kapp 1989:475). Volgens Longone (1990:21); Novick en Arnold (1995:122) asook Taylor et al (1995:43) is die volgende visuele en ouditiwe tekorte algemeen by leergestremde leerders:

- Analise en sintese.
- Diskriminasie.
- Geheue.
- Opeenvolging.
- Perseptuele konstantheid.
- Ruimtelike verhoudinge.
- Sluiting.
- Voorgond-agtergrondonderskeiding.

2.2.4.3 *Kognitiewe manifestasies*

Kognisie (denke) omvat kennis en hoe dit alledaags toegepas word. Sugden (1989a:23) omskryf dit as volg:

“Cognition involves knowledge and how it is applied to everyday communication systems, verbal skills and motor skills, concentrating and cognitive processes such as attention, memory, perception, reasoning and problem solving. Cognition is concerned with knowledge and how it is applied to everyday situations.”

Vir Jacobs (1984: 213) gaan kognisie om die mens se unieke wyse van betrokke te raak by en betekenisgewing aan inligting wat hy uit die omgewing bekom. Volgens Longone (1990:21) asook Taylor et al (1995:45) val die volgende in verband met die leergestremde se kognitiewe funksionering op:

- Onvermoë om oorsaak en gevolg raak te sien, simboliek te vertolk en suksesvol van nabootsing in die leerhandeling gebruik te maak.
- Is konkreet gebonde en sukkel om abstrakte begrippe te bemeester.
- Sukkel om sy denke en omgewing te organiseer en te beplan.
- Sukkel om nuwe inligting met verworwe inligting te integreer en vind dit moeilik om die verwantskappe tussen aspekte in te sien. Het probleme om tussen belangrike en nie-belangrike inligting te onderskei.
- Benodig meer individuele hulp en leiding. Vind dit moeilik om selfstandig te werk. Neem nie genoegsame tyd om inligting te prosesseer nie maar pak probleme en take impulsief aan.
- Flukturerende geheue.

- Daar is 'n betekenisvolle verskil tussen die kind se verwagte potensiaal en sy werklike prestasie.

2.2.4.4 *Taalmanifestasies*

Taal en kommunikasie is die hoeksteen van leer en sosiale interaksie. Talle leergestremde leerders ontvang intensiewe terapie vir taal- en kommunikasie tekorte aangesien dit hulle help om hulle potensiaal in ander akademiese areas te bereik. Variërende vermoëns in taalvaardighede is algemeen by leerders met leergestremdheid. Sommige het taaltekorte ten opsigte van een of meer van die taaldimensies soos, die fonologie (die klanksisteem van taal), sintaksis (grammatikale struktuur van taal) en/of semantiek (betekenis van taal simbole) Langone (1990:21).

Longone (1990:21) asook Taylor et al (1995:40-42) vind dat die leergestremde leerder taaltekorte ten opsigte van een of meer van die volgende aspekte van taal openbaar:

- Ouditief-reseptiewe taal (luister); ouditiewe-ekspressiewe taal (praat);
- Visueel-reseptiewe taal (lees) en / of visueel-ekspressiewe taal (skryf).

Taaltekorte kan 'n negatiewe impak hê op die leergestremde se sosiale ontwikkeling veral as dit betrekking het op die semantiese aspek van taal, omdat dit begripsbepaling belemmer. In die verband wys Van der Stoep (1965:49) daarop dat die leerder se sosiaal-emosionele kontak met die wêreld hoofsaaklik berus op sy taalverwerwing, omdat hy deur middel van taal kommunikeer. Taaltekorte werk stremmend in op abstrakte denke en verhinder die verwerwing van insig, veral wat betref sosiaal-maatskaplike normas en waardes - dit kan tot sosiale probleme lei (Engelbrecht et al 1996:335; Kapp 1989:481; Longone 1990:21).

2.2.4.5 *Sosiaal-emosionele manifestasies*

Navorsing het bewys dat talle leerders met 'n leergestremdheid probleme ervaar op sosiale en emosionele vlak. Hierdie aspekte is so nou verweef dat daar voortaan na sosiaal-emosionele manifestasies verwys sal word.

Volgens navorsing, soos onderneem deur verskeie navorsers, kom dit voor asof leergestremde leerders verskeie tekorte ten opsigte van hulle sosiaal-emosionele wording openbaar.

Hulle kom meer teruggetrokke en angstig voor (Cullinan, Epstein & Loyd 1981:165; Lerner 1993:277). Herhaalde mislukkings kan aanleiding gee tot emosionele probleme soos oorafhanklikheid, terugtrekking, frustrasies, depressie, aggressie, vermyding van inspanning, lae selfkonsep en min selfvertroue. Impulsiwiteit, aandagafleibaarheid, lae frustrasievlak, swak selfkontrole, disorganisasie en die onvermoë om sy omgewing te beplan en te struktureer, is ook kenmerkend van leergestremdheid (Novick & Arnold 1995:76). Laasgenoemde gedrag het 'n impak op sy sosialisering en interaksie met ander en kan tot negatiewe terugvoer lei.

Kapp (1989:488) meld ook dat die leergestremde geneig is tot 'n gebrek aan oordeelsvermoë, 'n onvermoë toon om gevoelens van ander te begryp, sukkel met sosialisering en om vriendskappe instand te hou, sukkel om gesinsverhoudinge te handhaaf en tekorte toon in verbale en nie-verbale kommunikasie. Smith et al (1997:216) stel dit dat leergestremde leerders voortdurend in sosiale vaardighede onderrig moet word.

Dit blyk dus dat hierdie leerders meer geneig is om probleemgedrag te openbaar. Die geassosieëerde gedragsprobleme en versteurings geniet aandag in die hierop volgende skrywe.

2.2.5 Geassosieëerde gedragsprobleme en versteurings

Soos reeds genoem blyk dit dat individue met 'n leergestremdheid geneig is tot swak waaghouding, lae selfbeeld en gebrek aan sosiale interaksie vaardighede. Die leergestremde in die senior sekondêre fase vind die akademiese uitdagings van die kurrikulum dikwels meer as wat hulle kan hanteer. Swak selfbeeld,

frustrasie en herhaalde mislukkinge is redes waarom baie die skool vroeg verlaat (Anderson-Inman 1999:239; Vaughn et al 1997:139). Die DSM IV meld ook dat ongeveer 40% van leergestremde leerders vroeë skoolverlaters is en dat volwassenes met leergestremdheid meer as ander sukkel om 'n werk te kry en dit moeilik vind om sosiaal aan te pas. Li en Moore (2001:4) rapporteer alkohol en misbruik van dwelmmiddels as sekondêre afwykende gedrag. Ander gedragsversteurings wat met leergestremdheid geassosieer word, is Oopponerende gedragsversteuring, Aandagtekort/ Hiperaktiwiteitsversteuring, Major Depressie, Aspergersindroom en Tourette sindroom.

2.3 ETIKETTERING

In hoofstuk 1 onder 1.2.3. is daar aandag gegee aan die etikettering van leergestremdheid, die dilemma van etikettering, die etiketteringssiklus sowel as die voordele en nadele daarvan. Die effek wat etikette op die geëtiketteerde kan hê, is ook genoem. Daar is relatief min navorsing gedoen wat verband hou met die etikettering van leergestremdheid, asook die invloed wat dit op die moeder het. Daar word in hierdie afdeling eerstens aandag geskenk aan die etiketteringsteorie met die hoop om beter insig te verkry oor etikette wat dui op andersheid en hoe andersheid sosiaal gekonstrueer word. Die invloed wat etikette kan hê op die geëtiketteerde se selfbeeld en gedrag word ook bespreek. Daar sal meer uitgebrei word oor die invloed wat etikettering op sowel die leerder, as sy opvoeders, in hierdie geval die moeder, het.

2.3.1 Die etiketteringsteorie

Die etiketteringsteorie, ook bekend as die interaksionistiese perspektief, fokus op die sosiale sielkunde van afwykende gedrag. Hierdie teorie dra by tot 'n beter begrip van hoe afwykende gedrag sosiaal gekonstrueer word en hoe dit die geëtiketteerde persoon se selfbeeld en gedrag kan beïnvloed (Quike & Winter 1994:16; Rwigyira 1992:153).

Die interaksionistiese benadering tot afwykende gedrag bemoei hom met sosiale reaksies en die gevolge daarvan. Die fokus is dus nie op die afwykende gedrag nie maar op die wyse waarop ander, maar spesifiek betekenisvolle ander daarop reageer, en sekere gedrag as afwykend beskou (Downs, Robertson & Harrison 1997:3; Quike & Winter 1994:16). Volgens hierdie benadering ontstaan andersheid/ afwykende gedrag deurdat die samelewing reëls formuleer en toepas. Wanneer hierdie reëls herhaaldelik verbreek of oortree word, word die gedrag as anders van die normale geëtiketteer.

Die definiëring en etikettering van 'n individu as afwykend/anders is dus die resultaat van die interaksie en onderhandelinge tussen belangegroepe wat die mag het om hulle siening op ander af te dwing. Wanneer 'n persoon bewus word van die etiket wat aan hom toegedig is, verander sy persepsie van homself en kan daar gesê word dat die etiket suksesvol toegepas is (Li & Moore 2001:3; Smith, Osborne & Rhu 1986:195). Met ander woorde die individu aanvaar die etiket wat aan hom toegeken word en toon gedrag wat pas by hierdie etiket. Dit het volgens Al-Talib en Griffin (1994:55) 'n negatiewe effek op daardie persoon se selfkonsep en selfwaarde. Wanneer mense geëtiketteer word, word hulle inderwaarheid as buitelanders verklaar. Sodoende word 'n proses van stigmatisering in werking gestel. Hubble en Hanlon (1992) is volgens Nylund en Corsiglia (1994:166) van mening dat etikette 'n ontmagtende effek het: *"...labels stick to persons like crazy glue and may have a disempowering effect"*.

Volgens Li en Moore (2001:3) is daar drie maniere waarop persone op etikette reageer, nl. aanvaarding van die etiket, verwerping daarvan of hulle soek na die indirekte voordele wat dit kan inhou. Link, Mirotznik en Cullen (1991:306) het weer gevind dat geheimhouding, onttrekking of die bekendmaking van meer inligting ook maniere is waarop persone hulle etikette hanteer. Die gevolgtrekking is dus dat etikette aktief deur die persone bestuur word en is hulle nie net passiewe ontvangers daarvan nie omdat hulle ingekoop het in wat die samelewing as "normaal" beskou.

Rwomire (1992:155) is van mening dat die persone wat etikette toeken, diegene is wat baat vind by die praktyk. Engelbrecht et al (1996:123) benader die etikettering van mense en hulle gedrag met groot omsigtigheid en pleit dat die motiewe voor etikettering ondersoek moet word. Haar vraag is: Hoe bruikbaar is die etiket en wie vind baat daarby?

Rwomire (1992:155) is van mening dat die etiketteringsteorie sekere voordele inhou bo ander teorieë wat afwykende gedrag probeer verklaar. Wanneer afwykende gedrag beskou word as produkte van die samelewing eerder as die uitsluitlike produk van die geëtiketteerde persoon, word die klem geplaas op diegene wat etiketteer, hoekom hulle etiketteer en wat die gevolge van etikettering is.

2.3.2 Die invloed op die geëtiketteerde persoon self

Volgens Donald, Lazarus en Lolwana (2002:231) en Nash (1994:76) is etikette geneig om die fokus te plaas op die negatiewe sonder om die positiewe en die potensiaal in aanmerking te neem. Etikette lei tot negatiewe gevoelens oor die self wat lei tot 'n afname in vertroue in die self. Wanneer 'n persoon se selfkonsep herhaaldelik afgetakel word deur mense se negatiewe en afbrekende aanmerkings, kan daar verwag word dat hy homself nie meer as waardige persoon gaan beskou nie (Al-Talib & Griffin 1994:48).

Die gebruik van etikette kan aanleiding gee tot 'n selfvervullende profesie (Engelbrecht et al 1996:127). Die persoon begin dus optree volgens die verwagtinge wat aan hom gestel word. Downs et al (1997:4) argumenteer dat as etikettering 'n negatiewe invloed op die selfkonsep het en tot 'n selfvervullende profesie lei, dit ook negatief sal inwerk op die geëtiketteerde se sosialisering. Quicke en Winter(1994:16) verwys na die proses waar die persoon die etiket aanvaar, sy selfkonsep daarom bou en daarvolgens optree, sodat hy meer afwykend of anders word as sekondêre afwykings. Die gevaar bestaan dat die persoon die etiket as 'n verskoning sal gebruik vir hulle mislukking en nie verantwoordelikheid aanvaar vir hul eie optrede nie. Wanneer 'n persoon as

anders, dus afwykend van die normale, geëtiketteer is en hy dit geïnternaliseer het, kan hy betrokke raak by ander soos hy en ontstaan 'n afwykende subkultuur. Die subkultuur kan op sy beurt groei en daartoe lei dat die afwykende gedrag versterk word (Quike & Winter 1994:16).

Dit is belangrik om daarop te let dat etikettering verskillende gevolge het, na gelang van die aard en die konteks waarin dit gebruik word. Etikettering kan positiewe en negatiewe gevolge inhou. Quike en Winter (1994:17) onderskei tussen die volgende:

Positiewe gevolge:

1. Die kind openbaar afwykende gedrag.
2. Die kind ervaar dat die opvoeders (of ander) die gedrag etiketteer en nie die persoon nie.
3. Omdat die gedrag geëtiketteer is en nie die persoon nie lei dit tot positiewe gevolge.
4. Daar is aan die kind se behoeftes voldoen en die afwykende gedrag verminder en stop.

Negatiewe gevolge:

1. Die kind openbaar afwykende gedrag.
2. Die kind ervaar dat die opvoeders (of ander) die persoon etiketteer en nie die gedrag nie.
3. Die kind internaliseer die afwykende etiket.
4. Sekondêre afwykings ontstaan en lei tot 'n afwykende gedragspatroon oor sy lewensloop.

Quicke en Winter (1994:17) verwys na vier aspekte wat daartoe lei dat 'n persoon afwykende gedrag of etiket sal internaliseer:

- Die herhaaldelike gebruik of voorkoms van die etiket.
- Dit hang af of hy die persoon as 'n betekenisvolle ander beskou.
- Die mate waarin ander persone die etiket ondersteun.
- Die sosiale en publieke aard van die etiket.

Dit is dus duidelik dat die etiket herhaaldelik deur betekenisvolle ander persone gebruik word en deur ander bevestig word voordat dit 'n betekenisvolle impak het. Betekenisvolle ander, in die geval van kinders, is in 'n groot mate die ouers. Ouers se persepsie en veral optrede teenoor die kind beïnvloed die kind se opinie van homself en sy gedrag.

2.3.3 Die invloed op die opvoeders

Ouers het ook sekere ervarings en moeilikhede wanneer dit kom by die kategorisering en etikettering van hulle kinders. Mallory en Kerns (1988:46) se navorsing het bevind dat etikettering van kinders se probleme ouers forseer om 'n 'tekort' of 'probleem' benadering ten opsigte van hul kind te kry. Die fokus is nou op dit wat die kind nie kan doen nie, sy mislukkinge, in plaas van dit wat hy wel kan doen, sy suksesse. 'n Etiket gee bloot 'n aanduiding van 'n persoon se swakhede en maak geen melding van sy sterkpunte nie. Die gevaar bestaan dat ander nie verby die etiket sal kyk nie. Quicke en Winter (1994:17) meld ook dat die etikettering van 'n individu veroorsaak dat persone die individu in 'n ander lig begin beskou: *"...instead of the act being just part of the person, the deviant act comes to engulf the person"*. Wat hiermee saam gaan is die moontlikheid dat ouers hul verwagtinge verander en selfs verlaag.

Spear-Swelling en Sternberg (1998:398) wys daarop dat kinders negatief benadeel word wanneer verwagtinge verlaag word. Deurdat hulle akademiese blootstellings beperk word kan dit in teendeel meer negatief inwerk op hulle opvoedkundige vooruitsigte. *"... labeled students may not reach their true potential, because their best is never expected from them"* (Haring, Lovett, Haney, Algozinne, Smith & Clarke 1992:164). Die neiging om mislukking te projekteer kan daartoe lei dat persone aan die verwagting voldoen en sodoende ontstaan 'n selfvervullende profesie (Tilzer 1987:10).

Cooper (1996:146) som negatiewe etikettering en die gevolge van verlaagde verwagtinge op:

“The problem with categories of ‘difficulty’ is that they tend to be negative, focusing on deficiencies and deficits, thus emphasising what individuals cannot do and providing reasons for exclusion from activities that are reserved for “normal” individuals. In certain circumstances this has been shown to lead to negative labeling, by which children become written off, and so become condemned by the self-fulfilling prophecy.”

Gebaseer op haar eie ervaring het Helen Keller eens gesê: *“Not blindness but the attitude of the seeing to the blind is the hardest burden to bear.”*

Volgens Tilzer (1987:7) word ouers se houdings deur hul gedrag geprojekteer. Vermydning, oormatige angstigheid, bejammering en oorbeskerming kan tot nadeel vir die kind wees. Bejammering lei tot selfbejammering, oorbeskerming lei tot oorafhanklikheid, apatie en gebrek aan motivering. Sands et al (2000:86) waarsku teen ‘n aangeleerde hulpeloosheid. Mense naby die kind se reaksies kan bydra tot die kind se sosiale isolasie en swak selfbeeld. Die kind word dus nie net benadeel deur die etiket nie maar ook deur die bykomende spanning wat deur ander persone se optrede op hom afgedwing word.

Sands et al (2000:84) rapporteer dat daar al bewys is dat ouers deur tipiese emosionele reaksies en prosesse gaan om te aanvaar dat hul kind se wording nie normaal verloop het nie. Drie fases van aanpassing is soos volg:

- Emosionele krisis wat deur skok, ontkenning en ongeloof gekenmerk word.
- ‘n Periode van afwisselende gevoelens van woede, skuld, depressie, rou, verlaagde selfbeeld, verwerping van die kind en oorbeskerming.
- Aanvaarding.

Sands et al (2000:85) beskryf nog ander fases: 1) konfrontering, 2) aanpassing en 3) aanvaarding. Hierdie fases sluit ook eers bogenoemde fases in maar die gevoelens volg mekaar nie noodwendig in ‘n spesifieke orde op nie.

Navorsers soos Mallory en Kerns (1988:47), en Tilzer (1987:4) rapporteer dat etikettering ook 'n positiewe effek op die ouers kan hê. Ouers is verlig en het 'n gevoel van "closure" deurdat die probleem 'n naam kry. Wanneer etikette vermy word, is daar gevind dat ouers steeds vra: "Wat is fout met my kind?" Dit blyk dat ouers nie die aard van hulle kind se probleem verstaan nie wanneer diagnostiese etikette vermy word. Die etiket verklaar probleemgedrag. Omdat die kind se gedrag verklaar of toegeskryf kan word aan die hand van 'n sekere kondisie, lei dit dat ander persone meer tegemoetkomend en aanvaardend van die probleem is (Tilzer 1987:4).

2.4 LEERGESTREMDHEID EN SOSIALE KONSTRUKTIVISME

Soos reeds in die vorige hoofstuk aangedui, is mense se kennis en persepsies volgens die Sosiale Konstruksieteorie sosiale "uitvindings": *"Knowledge is not merely something that people possess in their heads, but something they do together"* (Cheung 1997:336). Realiteit word dus sosiaal gekonstrueer en is gebaseer op mense se definisies daarvan. Mense se gelowe en waardes is dus inderwaarheid relatief (Richardson & Flowers 1998:480). Dit wat dus vir een persoon of kultuur probleemgedrag is, is nie noodwendig so vir 'n ander persoon of kultuur nie, omdat probleme konteks gebonde is. Kulture en gesinne varieer ook in hul verdraagsaamheid van kinders se sogenaamde afwykende gedrag.

Volgens Donald et al (2002:37) word leergestremdheid deur die sosiale konstruktiviste beskou as 'n mikroproses waarin sommige individuele kenmerke en gedragswyses deur middel van sosiale en kulturele interaksie as normaal of abnormaal, as wenslik of onwenslik geëtiketteer word op grond van die betekenis wat die samelewing en sy lede daaraan toeken.

In hierdie studie is die fokus op die moeder se persepsie, belewenis en hantering van die etiket "leergestremd" vir haar kind. Dit is dus van belang om betekenisgewing, beleving en betrokkeheid soos gevind in die Relasieteorie te bespreek.

2.5 BETEKENISGEWING, BELEWING EN BETROKKENHEID

Betekenisgewing, belewing en betrokkenheid is van die sleutelkonsepte in die Opvoedkundig-Sielkundige Relasieteorie wat onder leiding van Vrey (1979), Oosthuizen en Jacobs (1985) aan die Universiteit van Suid-Afrika sy beslag gekry het.

Volgens Lessing en Jacobs (2000:77) het die relasieteorie as uitgangspunt dat mense as geestelike wesens in 'n persoonlike leefwêreld staan, omring deur mense en dinge. Die mens as 'n sosiale wese kan nie geïsoleerd in die wêreld staan nie, maar is die middelpunt van sy eie leefwêreld. Dit impliseer dus dat daar 'n wisselwerking is tussen die *self* en die persoon se leefwêreld, wat uit mense, objekte en idees bestaan. Die wisselwerking het tot gevolg dat unieke verhoudings (relasies) gestig word met mense, objekte, idees en die self. Die aard en kwaliteit van die wisselwerking bepaal gevolglik die aard en kwaliteit van die verhouding. Kommunikasie word beskou as 'n belangrike hulpmiddel in die stigting van verhoudings en sluit kommunikasie met ander sowel as met die self (selfgesprek) in.

Deurdat die mens in interaksie is met sy leefwêreld, is hy dus voortdurend besig om homself ten opsigte van sy leefwêreld te oriënteer, daaraan betekenis te verleen en daarby aan te pas ten einde op sy weg na wording en persoonsontwikkeling te vorder, toekomsgerig te lewe en groter sin en betekenisgewing te kry (Botha 2000:99). Vrey (1979:18) meld dat die mens se behoefte na oriëntasie of aanpassing nooit bevredig word nie, en dat dit 'n lewenstaak bly tot aan die einde van sy lewe. Deur toereikende verhoudingstigting (relasiestigting) en gevolglike toereikende aanpassing by die omgewing lei dit tot selfaktualisering en impliseer dit harmoniese relasies tussen die persoon en die komponente van sy leefwêreld (Lessing & Jacobs 2000:77).

Tydens die interaktiewe proses tussen die mens se **betrokkenheid** by sy leefwêreld, gebeur dit dat die mens ervarings **beleef** waaraan hy telkens 'n unieke, subjektiewe **betekenis** toeken. Op hierdie wyse word die persoon se

verwysingsraamwerk gevorm wat hy aanwend om op unieke wyse elke nuwe belewenis of situasie te beoordeel of te hanteer. Die wyse waarop die persoon sy lewe hanteer en by veranderinge of situasies aanpas, is waarneembaar deur sy gedrag (Crous 1995:13).

Vanweë die komplekse aard van die interaksie tussen die mens en sy leefwêreld, gebeur dit dikwels dat die persoon se wording, aanpassing en gevolglike selfaktualisering gestrem word. Die doel van relasieterapie is dan om die kind (mens) tot toereikende aanpassing by sy omgewing te begelei waarvan die verwesenliking van die doel onder meer in die selfaktualisering geleë is.

Relevant tot hierdie studie is die moeder se betekenisgewing (persepsie), belewenis en betrokkenheid (optrede en hantering) by die etiket *leergestremd*. Betekenisgewing, belewenis en betrokkenheid staan in wisselwerking met mekaar en dra by tot die wyse waarop die moeder haarself oriënteer en aanpas by die etikettering van haar kind as leergestremd. Vervolgens word hierdie drie konsepte kortliks bespreek:

Betekenisgewing impliseer dat die persoon ken, herken, verstaan en weet. Hierdie kognitiewe vermoëns stel die persoon in staat om hom te oriënteer in sy wêreld, en deurdat hy betekenis ontdek en toeken, vorm hy sy leefwêreld (Jacobs 1987:3).

Folkman (Carlsen 1988:22-23) definieer betekenisgewing soos volg:

"Humans are meaning-orientated, meaning-building creatures who are constantly evaluating everything that happens... these evaluations are guided by cognitive structures that orient the person with respect to what is relevant and important for well-being ... when information is appraised as having significance for our well-being, it becomes information that is laden with emotion..."

Betekenisgewing is dus nie denkbaar sonder betrokkenheid by die situasie en die leefwêreld nie, maar is duidelik nie los te maak van belewing nie.

Belewing volgens Lessing en Jacobs (2000:79) is gevoelsmatig van aard en beklemtoon die unieke en eie aard van die relasies wat 'n persoon stig en die intensiteit daarvan bepaal die duidelikheid en bestendigheid van die betekenis wat gevorm word. Volgens Crous aldus Botha (2000:121) dui 'n persoon se belewing met ander woorde aan hoe hy 'n bepaalde situasie na aanleiding van sy ervaring evalueer. Vrey (1979:42) sien dit as volg: *“Die gevoelens wat iemand beleef, word deur die situasie bepaal of dan wel soos wat hy aan die situasie betekenis gee... die belewing van 'n situasie waaraan 'n bepaalde betekenis gegee word, lei daartoe dat die besondere belewing met die betekenis geïntegreer word waardeur die betekenis dan 'n individuele persoonlike dimensie bykry.”* Belewenis is dus subjektief van aard en word die evaluering as aangenaam of onaangenaam uitgedruk.

Belewing word dus ook bepaal deur die persoon se betrokkenheid en unieke betekenisgewing aan die situasie. Die interaktiewe aard tussen betekenisgewing, belewenis en betrokkenheid is duidelik aangesien die kwaliteit van die betrokkenheid en betekenisgewing deur belewing bepaal word (Jacobs & Vrey 1982:13).

Betrokkenheid dui op daadwerklike handeling. Van Zyl definieer volgens Oosthuizen en Jacobs (1985:199) betrokkenheid soos volg:

“Betrokkenheid is daardie gemoeidheid van 'n persoon by 'n besondere situasie waardeur hy tot aksie oorgaan. Dit is dus 'n innerlike krag, 'n drang, 'n behoefte, 'n hunkering na ontwikkeling, ontplooiing en selfaktualisering. Volharding, ywer en toewyding is komponente van betrokkenheid. Betrokkenheid impliseer ten volle 'daar wees'. Om betrokke te wees beteken om totaal deel daarvan te vorm. Betrokkenheid verg voorts kennis. Dit is nie moontlik om by iets betrokke te wees sonder om 'n mate van kennis daarvan te hê nie.”

Kennis is dus die eerste voorvereiste vir betrokkenheid by 'n bepaalde situasie of konsep. In hierdie studie word die moeder se kennis en betrokkenheid by die konsep leergestremdheid en die etikettering daarvan uiteengesit.

Totale betrokkenheid, op alle vlakke van menswees (kognitief, affektief, normatief, motories en konatief) is belangrik vir doelgerigtheid. Crous (1995:26) sien dit as 'n *"... 'n bereidwilligheid, intensie of bedoeling om tot 'n handeling oor te gaan en by 'n saak gemoeid te raak."* Betrokkenheid gaan met 'n bepaalde belewing gepaard wat as gunstig of ongunstig beleef word en wat dus of aantrek of afstoot. Die betrokkenheid en gepaardgaande belewing het tot gevolg dat 'n besondere betekenis aan 'n situasie, persoon of konsep geheg kan word, hetsy dit positief of negatief is (Lessing & Jacobs 2000:79).

2.6 SAMEVATTING

Daar word in hierdie studie die volgende standpunt ingeneem: die etikettering van leergestremdheid hou definitiewe gevolge in vir die moeder van sodanige kind. Die betekenis wat sy aan die konsep leergestremd en die etikettering van haar kind heg, word beïnvloed deur haar belewing daarvan. Op sigself het haar belewing ook 'n invloed op die wyse waarop sy by die konsep leergestremd en die etikettering daarvan betrokke raak.

Om te probeer vasstel watter invloed die etikettering van leergestremdheid op die moeder het, volg 'n empiriese ondersoek. Aangesien mense se sienings van leergestremdheid nie universeel is nie, maar grootliks beïnvloed word deur hulle sosiale milieu, word die sosiale konstruktivistiese perspektief as uitgangspunt gebruik.