

**DIE OPVOEDING EN ONDERWYS VAN  
VERSTANDELIK ERG  
GESTREMDE KINDERS**

'n Histories-pedagogiese perspektief

deur

MEV A J VAN VUUREN

voorgelê ter vervulling van die vereistes vir

die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die vak

HISTORIESE OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: DR T G SMITH

MEDESTUDIELEIER: PROF L DU TOIT

November 1994

**Vir ELSA - wat dit nooit self kan lees nie.**

## **BEDANKINGS**

- \* 'n Groot dankie aan my hemelse Vader vir krag en genade wat ek deurentyd ondervind. Dankie dat U my gedra het toe ek self nie meer kon loop nie.
  
- \* Baie dankie aan my gesin vir volgehoue bemoediging en veral geduld en liefde - vir Elsa omdat sy daar is, vir Linky wat so dikwels Ma se pligte moes oorneem, vir Loutjie vir al die hulp met die rekenaar en vir Pa wat alte dikwels Pa en Ma moes wees. Sonder julle ondersteuning sou ek lankal moed opgegee het.
  
- \* 'n Groot dank aan my studieleiers vir u leiding en bemoediging. Dr Theo en Prof Lydia wees verseker van my opregte dank en waardering vir u geduld en opregte belangstelling.
  
- \* Aan Anita Engelbrecht my opregte dank vir u keurige taalversorging. Ook vir u vriendelikheid en geduld waarmee u hierdie taak verrig het.
  
- \* Baie dankie aan Dave Fourie vir die tegniese versorging en die netjiese drukwerk. Dankie Dave vir al jou tyd wat jy opgeoffer het.

### Opsomming

In hierdie studie is die opvoedingspraktyke van verskillende samelewings met betrekking tot verstandelik erg gestremde kinders histories-analities ondersoek. Die tendense wat telkens onderliggend aan veranderinge was, is geïdentifiseer en aan die hand van pedagogiese kriteria geëvalueer.

In die antieke Griekse en Romeinse beskawings is 'n praktyk van uitwissing gevolg. Die Christelike godsdiens het 'n meer verdraagsame houding meegebring, maar in die Middeleeue het onkunde en bygeloof nog steeds hoogty gevier. Eers vanaf die agtiende en negentiende eeu het groter kennis en 'n nuwe kindbeeld tot 'n meer rasonale benadering tot die verskynsel van verstandelike gestremdheid gelei. Pioniers, veral medici, het na vore getree en die weg gebaan vir 'n beter bedeling vir hierdie kinders.

Dit was egter eers in die tweede helfte van die twintigste eeu dat onderwys aan verstandelik erg gestremdes 'n werklikheid geword het. Die beginsel van normalisasie is toenemend op dienste wat aan hierdie kinders verskaf is, toegepas en het tot gevolg gehad dat wetgewing met betrekking tot die onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders tans in die toonaangewende lande en in Suid-Afrika op 'n handves vir menseregte geskoei is.

Hierdie bevindings het segwaarde vir die huidige situasie ten opsigte van die beplanning van onderwysvoorsieninge vir verstandelik erg gestremde kinders in die Republiek van Suid-Afrika.

## Summary

In this study the education practices with regard to severely mentally handicapped children of various societies have been investigated from a historic-analytical perspective. The trends related to a certain anthropologic view and a specific child image, which have been the cause of certain changes have also been identified and were evaluated according to pedagogic criteria.

In the ancient Greek and Roman civilizations a trend of infanticide influenced the education of severely mentally handicapped children. The Christian religion brought a more tolerant attitude, but during the Middle Ages superstition and ignorance were still at the order of the day. It was only from the eighteenth and nineteenth centuries that more knowledge and a new child image brought about a more rational approach to this problem. Pioneers, mostly medical surgeons, came to the fore and paved the way for a better dispensation for these children.

In the latter part of the twentieth century education for the severely mentally handicapped had for the first time become a reality. The normalization principle was increasingly applied to all services rendered to these children and this resulted in legislation regarding the education of severely mentally handicapped children in all leading countries and in South Africa being based on a declaration of human rights.

These findings have an important meaning for the present situation with reference to the planning of education services for severely mentally handicapped children in South-Africa.

**Die opvoeding en onderwys van verstandelik erg gestremde  
kinders: 'n histories-pedagogiese perspektief**

**Hoofstuk 1**

**Probleemstelling en begripsomskrywing**

1.1	Inleiding .....	1
1.2	Begripsomskrywings .....	1
1.2.1	Opvoeding .....	1
1.2.2	Onderwys .....	2
1.2.3	Die verstandelik erg gestremde kind .....	2
1.2.4	Gespesialiseerde onderwys .....	3
1.3	Agtergrond van die probleem .....	4
1.3.1	Veranderde onderwysbestel in Suid-Afrika .....	4
1.3.2	Die omvang van verstandelike gestremdheid ...	6
1.3.3	Ekonomiese implikasies van die verskynsel van verstandelik erg gestremdheid .....	7
1.4	Pedagogiese kategorieë van kindwees .....	9
1.4.1	Inleiding .....	9
1.4.2	Die kind as volwaardige mens .....	10
1.4.3	Die kind as individu .....	11
1.4.4	Die kind as volwassewordende .....	11
1.4.5	Die kind as vrye mens met gelyke voorregte en geleenthede .....	11
1.4.6	Die kind as 'n wese met moontlikhede .....	12
1.4.7	Die kind as aangewesene op medemens- likheid .....	12
1.5	Probleemstelling .....	13

1.6	Doel met die ondersoek .....	14
1.7	Afbakening van die studieterrein .....	14
1.8	Metodologiese verantwoording .....	15
	1.8.1 Benadering tot die navorsing .....	15
	1.8.2 Noodsaaklikheid van 'n histories pedagogiese bevraging van die verlede .....	16
1.9	Werkwyse .....	17
	1.9.1 'n Probleem-histories benadering .....	17
	1.9.2 'n Metabletiese benadering .....	17
	1.9.3 'n Eksemplariese benadering .....	18
1.10	Bronne-oorsig .....	18
	1.10.1 Inleiding .....	18
	1.10.2 Primêre bronne .....	19
	1.10.3 Sekondêre bronne .....	19
1.11	Studieprogram .....	20
1.12	Samevatting .....	21

## HOOFSTUK 2

### 'n Profiel van die verstandelik erg gestremde kind

2.1	Inleiding .....	22
2.2	Die aard van verstandelike gestremdheid .....	22
	2.2.1 Inleiding .....	22
	2.2.2 Definiëring van verstandelike gestremdheid .....	23

2.3	Klassifisering van verstandelike gestremdheid .....	26
2.3.1	Inleiding .....	26
2.3.2	Klassifikasiestelsels vir verstandelik gestremdes .....	27
2.4	Algemene oorsake van verstandelik erg gestremdheid .....	32
2.4.1	Infeksies .....	33
2.4.2	Versteurings in metabolisme en voedingsgebreke .....	34
2.4.3	Breinbeserings .....	35
2.4.4	Vergiftiging .....	36
2.4.5	Chromosoom-afwykings .....	36
2.4.6	Rhesus-onverenigbaarheid .....	37
2.4.7	Oorerwings- en omgewingsfaktore .....	37
2.5	Bykomende gestremdhede .....	38
2.5.1	Epilepsie .....	39
2.5.2	Serebrale gestremdheid .....	39
2.5.3	Sintuiglike defekte .....	39
2.5.4	Outisme .....	40
2.6	Die verstandelik erg gestremde kind as waardewese ....	40
2.7	Wording van die verstandelik erg gestremde kind .....	41
2.8	Wordingsmoontlikhede van die verstandelik erg gestremde kind .....	42
2.8.1	Kognitiewe ontwikkeling .....	42
2.8.2	Taalontwikkeling .....	44
2.8.3	Motoriese ontwikkeling .....	46
2.8.4	Perseptuele ontwikkeling .....	47
2.8.5	Affektiewe ontwikkeling .....	48



2.9	<b>Persoonlikheidsremminge van verstandelik erg gestremde kinders</b> .....	49
2.9.1	Die vrees vir mislukking .....	49
2.9.2	Hulpeloosheid .....	50
2.9.3	'n Gebrek aan selfbeheersing .....	50
2.9.4	Stereotiepe gedragswyses .....	50
2.10	<b>'n Profiel van die verstandelik erg gestremde kind</b> .....	51
2.11	<b>Samevatting</b> .....	53

### Hoofstuk 3

#### **Die opvoeding van en onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders vanaf die vroegste tye tot en met 1900**

3.1	<b>Inleiding</b> .....	55
3.2	<b>Historiese oorsig van die bemoeienis met verstandelik erg gestremde kinders</b> .....	55
3.2.1	Die antieke Grieke .....	55
3.2.2	Die antieke Romeine .....	56
3.2.3	Die antieke Jode .....	57
3.2.4	Die koms van Christus .....	57
3.2.5	Die Middeleeue .....	57
3.3	<b>'n Wetenskaplike benadering tot verstandelik erg gestremdheid: die 17e-19e eeu</b> .....	58
3.4	<b>Die bemoeienis van enkele pioniers op die gebied van verstandelik erg gestremdes</b> .....	60

3.4.1	Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) .....	60
3.4.2	Eduard Onesimus Seguin (1812-1880) .....	63
3.4.3	Samuel Gridley Howe (1801-1876) .....	65
3.4.4	Maria Montessori (1870-1952) .....	68
3.5	Samevatting .....	69

## Hoofstuk 4

### Die opvoeding van en onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders in die twintigste eeu

4.1	Inleiding .....	71
4.2	Die tydperk 1900-1950 .....	71
4.2.1	Intelligensietoetsing .....	71
4.2.2	Eugenetiek .....	73
4.2.3	Die filosofie van pragmatisme .....	75
4.3	Die tydperk sedert 1950 .....	75
4.3.1	Die Tweede Wêreldoorlog .....	75
4.3.2	Nuwe kennis van oorsaaklike faktore .....	76
4.3.3	Die filosofie van die eksistensialisme .....	76
4.3.4	Die invloed van ouerdrukroepe .....	76
4.3.5	Internasionale belangstelling en wetgewing .....	77
4.4	Die totstandkoming van duidelike beleidsbeginsels .....	78
4.4.1	Normalisasie .....	79
4.4.2	Integrasie .....	83
4.4.2.1	Fisiese integrasie .....	83
4.4.2.2	Funksionele integrasie .....	84
4.4.2.3	Sosiale integrasie .....	84

4.4.2.4	Persoonlike integrasie .....	85
4.4.2.5	Organisatoriese integrasie .....	85
4.4.3	Aktivering .....	86
4.5	Evaluering van die ontwikkelings .....	88
4.6	Ten slotte .....	90

## Hoofstuk 5

### Huidige onderwyspraktyke met betrekking tot verstandelik erg gestremde kinders in enkele lande

5.1	Inleiding .....	91
5.2	Swede .....	91
5.2.1	Inleiding .....	91
5.2.2	Wetgewing .....	93
5.2.3	Onderwysvoorsiening .....	93
5.2.3.1	Vroeë uitkenning en registrasie ...	93
5.2.3.2	Kleuterskole .....	94
5.2.3.3	Skole .....	96
5.2.3.4	Onderwysersopleiding .....	98
5.3	Die Verenigde State van Amerika .....	99
5.3.1	Inleiding .....	99
5.3.2	Wetgewing .....	100
5.3.2	Onderwysvoorsiening .....	103
5.3.3.1	Vroeë onderrig .....	104
5.3.3.2	Skole .....	105

5.3.3.3	Belangrike komponente van die onderwys .....	107
5.3.3.4	Onderwysersopleiding .....	109
5.4	Die Republiek van Suid-Afrika .....	110
5.4.1	Inleiding .....	110
5.4.2	Wetgewing .....	112
5.4.3	Onderwysvoorsiening .....	114
5.4.3.1	Gespesialiseerde onderwys .....	114
5.4.3.2	Onderwysdoelstellings .....	116
5.4.3.3	Vroeë identifikasie en onderrig ...	117
5.4.3.4	Plasingsmoontlikhede .....	118
5.4.3.5	Kriteria vir toelating tot 'n skool vir verstandelik erg gestremde kinders .....	122
5.4.3.6	Die onderrigprogram by skole vir verstandelik erg gestremde kinders .....	123
5.4.4	Onderwysersopleiding .....	124
5.4.5	Onderwys en opleiding in 'n demokratiese Suid-Afrika .....	124
5.5	Samevatting .....	128
5.6	Ten slotte .....	132

## Hoofstuk 6

**Samevatting, bevindings en aanbevelings met betrekking tot die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders**

6.1	Inleiding .....	133
-----	-----------------	-----

6.2	Samevatting .....	133
6.3	Bevindings .....	134
6.4	Gevolgtrekkings .....	142
6.5	Aanbevelings .....	145
6.6	Onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders in 'n demokratiese Suid-Afrika .....	147
6.6	Ten slotte .....	148

## Hoofstuk 1

### Probleemstelling en begripsoms krywing

#### 1.1 Inleiding

Vir hierdie studie is die problematiek rondom die opvoeding van en onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders as tema van ondersoek gekies. Hierdie kinders ondervind ernstige probleme wat hul *verstandsvermoë betref* en gevolglik leer hulle nie so maklik en spontaan soos ander kinders nie.

Deur die eeue heen het gemeenskappe op verskillende wyses teenoor hierdie kinders opgetree en het verskillende mense verskillende vorme van *onderwys* bedink waardeur hulle spesifieke doelstellings wou bereik (Wilds 1936:233). Die onderwys aan verstandelik erg gestremdes (of die gebrek daaraan) het dus deur die eeue telkens veranderinge ondergaan. Destyds soos nou, het hierdie kinders 'n behoefte gehad aan tydige, toepaslike en effektiewe onderwys om hulle binne die beperkinge van hul gestremdheid, vir die lewe voor te berei.

Die verskillende faktore wat die opvoeding van en onderwys aan die verstandelik erg gestremde deur die eeue beïnvloed het en die dramatiese veranderinge wat daar op hierdie gebied plaasgevind het, sal onder andere in hierdie ondersoek nagespeur word.

#### 1.2 Begripsomskrywings

Dit is nodig dat 'n aantal begrippe eers verklaar moet word, voordat die agtergrond van die probleem geskets kan word.

##### 1.2.1 Opvoeding

*Opvoeding is 'n intensionele handeling wat 'n bepaalde rigting aan die grootwording van die kind wil gee* en vind slegs tussen mense plaas (Van Rensburg 1986:144). Opvoeding behels nie net die ontwikkeling van kennis, houdings, gewoontes en

persoonlikheidseienskappe nie en is ook nie net die blote bybring van 'n bevoegdheid om te presteer in lees, rekenkunde en skrif nie. Opvoeding sluit ook in steungewing tot die verwerwing van selfstandigheid, sindelikheid, fatsoenlikheid, gemanierdheid, etiket, gesosialiseerdheid, asook ander aanvaarbare lewenswaardes en norme (Lombaard 1981:16). In Engels word die woorde *moulding*, *teaching* en *education* vir die term gebruik.

### 1.2.2 Onderwys

Onderwys is aanvanklik beskou as daardie gedeelte van die totale opvoedings-handeling waardeur bepaalde kennis en vaardigheid deur die onderwyser aangebied word. Dit was dus slegs gekoppel aan die oordra van skolastiese vaardighede en het met die intellektuele vorming van die kind te doen gehad.

Die term *onderwys* sluit egter opvoeding in al sy dimensies in en omvat gewone, gespesialiseerde, remediërende en kompensatoriese, asook alle vorme van ondersteuningsdienste (RGN-werkkomitee 1981:5). Onderwys behels dus veel meer as bloot net lees, skryf en reken. Alle hulp wat aan 'n kind gegee word waardeur sy totale menswees tot optimale ontwikkeling kom, is onderwys wanneer hierdie hulp doelmatig volgens 'n vooropgestelde plan aangebied word en aangepas is by die moontlikhede van elke kind.

In die praktyk kan *vorming*, *opvoeding* en *onderwys* nie geskei word nie en daarom word dit dikwels saamgevat in die term *opvoedende onderwys* of *onderwysende opvoeding* (Van Rensburg 1986:144). Die term *onderwys* word in Engels met *teaching* en *education* vertaal.

### 1.2.3 Die verstandelik erg gestremde kind

Individue wat 'n intelligensie kwosiënt van tussen ongeveer 30 en 50 behaal en wie se berekenbare verstandsonderdom gewoonlik nie verder as die van 'n normale sewejarige kind ontwikkel nie, word tot die groep verstandelik erg gestremdes gereken (Lombaard 1981:13). Hierdie kinders kan gewoonlik vanweë hul verstandelike tekortkoming nie by die onderrig in die gewone skole baat vind

nie, maar benodig 'n gespesialiseerde vorm van onderwys en is aangewese op 'n andersoortige, praktiese en intensiewer onderrig *ten einde hul moontlikhede tot volle ontplooiing te bring* (Du Toit 1976:8).

Ooreenkomstig Wet 70 van 1988, *Wet op Onderwysaangeleenthede (Volksraad)*, word 'n *gestremde* kind omskryf as:

'n Kind wat volgens die oordeel van die Onderwyshoof (Minister van Nasionale Opvoeding) in staat is om voordeel uit 'n gespesialiseerde onderwysprogram vir gestremde kinders te trek, maar wat in so 'n mate in liggaam, verstand of gedrag van die meerderheid kinders van sy leeftyd afwyk dat hy:

- \* nie voldoende voordeel uit die onderrig wat in die gewone loop van onderwys verskaf word kan trek nie;
- \* gespesialiseerde onderwys nodig het om sy aanpassing in die gemeenskap te vergemaklik; of
- \* nie 'n gewone klas in 'n gewone skool behoort by te woon nie, omdat sodanige bywoning vir hom of die ander leerlinge in so 'n klas skadelik kan wees" (Wet no. 70 van 1988 art. 44).

In hierdie verhandeling sal die term *verstandelik erg gestremd* deurgaans gebruik word om kinders aan te dui wat vanweë hul beperkte verstandelike vermoë nie in staat is om gevorderde akademiese vaardighede aan te leer nie en derhalwe dit moeilik vind om in gewone skole die mas op te kom. Verstandelik erg gestremdes is wel in staat om selfhelpvaardighede aan te leer wat hulle tot 'n groot mate selfstandig maak, sodat hulle binne 'n gemeenskap sosiaal aanvaarbaar kan wees.

#### 1.2.4 Gespesialiseerde onderwys

Gespesialiseerde onderwys verwys na die onderwys van daardie kinders wat nie in die hoofstroom van die onderwys toereikend vorder nie en derhalwe onderwys van 'n gespesialiseerde aard nodig het. In die Wet op Onderwysaangeleenthede (Volksraad): Wet 70 van 1988, word dit omskryf as:



... *onderwys van 'n gespesialiseerde aard wat verskaf word om by die behoeftes van gestremde kinders aan te pas* (vgl. par. 5.4.3.1).

Die betekenis van die begrip *gespesialiseerde onderwys* het egter as gevolg van die jongste ontwikkelings en die toenemende plasing van gestremdes in die hoofstroom van onderwys, verbreed sodat die gespesialiseerde onderrig van kinders in die hoofstroom nou ook as *gespesialiseerde onderwys* beskou word. Dit dui dus op die *gespesialiseerdheid* van die onderwys eerder as op die *plek* waar die onderwys verskaf word.

### 1.3 Agtergrond van die probleem

Oor die hele wêreld kan daar tans 'n totale vernuwing op die gebied van die onderwys aan gestremde kinders in die algemeen en verstandelik erg gestremde kinders in die besonder bespeur word. Nuwe benaderingswyses gegrond op die beginsel van normalisasie word in die onderwys van hierdie kinders gevolg en dit het radikale veranderings meegebring (vgl. par. 4.4.1). Verder lê 'n *Handves van Menseregte* in die meeste lande ten grondslag van die onderwysbeleid en daarom moet die onderwys van alle kinders aan die basiese kategorieë van kindwees voldoen om as verantwoordbaar beskou te word.

#### 1.3.1 Veranderde onderwysbestel in Suid-Afrika

In die verlede het die onderwysstelsel in Suid-Afrika nie aan hierdie vereistes voldoen nie, want alle Suid-Afrikaners het nie gelyke onderwysregte gehad nie, omdat daar tydens die era van apartheid op grond van ras gediskrimineer is. Daar word dus nou aan 'n nuwe beleid vir die onderwys gewerk wat die erfenis van die apartheidsera moet uitwis. Hierdie erflating naamlik die miskenning of die weiering van gelyke onderwys regte aan alle persone het tot gevolg gehad dat die beheer van en gesag oor die onderwys in Suid-Afrika versplinter is in 'n aantal afsonderlike onderwysdepartemente wat min of geen onderlinge skakeling gehad het nie. Finansiering vir onderwys is ook baie oneweredig verdeel met die gevolg dat onderwys veral in die Swart gemeenskappe grootliks benadeel is en dat daar grootskaalse ongeletterdheid by volwassenes aangetref word. Staatsvoorsiening vir

vroeë onderrig (kleuteronderwys) asook die onderwys van volwassenes en kinders met spesiale onderwys behoeftes was onvoldoende en ook oneweredig aangewend (South Africa 1994:9).

Op 10 Mei 1994 het daar 'n politieke omwenteling in Suid-Afrika plaasgevind. Die Regering van Nasionale Eenheid wat tot stand gebring is, het 'n nuwe Grondwet vir die Republiek van Suid-Afrika opgestel. Wet no. 200 van 1993 wat op 27 April 1994 in werking getree het, bepaal onder andere dat alle persone (kinders, jongmense en volwassenes):

- \* die reg het op basiese onderwys;
- \* die reg het op gelykwaardige onderwys;
- \* die reg het op gelyke toegang tot onderwysinrigtings.

Aangesien die grondwet op 'n handves van menseregte geskoei is, kan verwag word dat die onderwysstelsel wat tot stand gebring sal word al die behoeftes van die betrokkenes sal aanspreek. Onderwys en opleiding is een van die basiese regte van elke mens en dus het elkeen (gestremd of nie) die reg om deur onderwys en opleiding sy vermoëns en potensiaal te ontwikkel.

Die Regering van Nasionale Eenheid het 'n Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (HOP) aangekondig wat ten doel het om die sosio-ekonomiese posisie van alle bewoners van die land te verbeter en veral die ongelykheid en onregverdigheid van die verlede, ook in die onderwys uit die weg te ruim.

Die nuwe Ministerie van Onderwys erken dat onderwys en opleiding basiese menseregte is. Die staat het dus 'n verpligting om hierdie regte te beskerm en te bevorder, sodat alle persone die geleentheid kan hê om hul vermoëns en potensiaal te ontwikkel en sodoende hul volle bydrae tot die gemeenskapslewe kan lewer (South Africa 1994:11). Die onderwysstelsel moet ook al meer toeganklik gemaak word vir alle kinders, jongmense en volwassenes. Spesiale klem word geplaas op die regstelling van die ongelykheid in die onderwys van groepe mense wat in die besonder deur die stelsel benadeel is, soos onder andere

straatkinders, naskoolse jeug, *gestremdes*, vroue, plattelandse en plakkersgemeenskappe asook geweldgeteisterde gemeenskappe (South Africa 1994:12).

### 1.3.2 Die omvang van verstandelike gestremdheid

Die onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders is 'n aktuele aangeleentheid; dit raak 'n groot aantal kinders en hul gesinne. Allen en Cortazzo (1970:5) wys daarop dat:

*It affects twice as many individuals as blindness, polio, cerebral palsy and rheumatic heart disease combined.*

Verstandelike gestremdheid is verder 'n verskynsel wat aan die toeneem is. Die toename in die getal verstandelik erg gestremde persone waarvoor daar voorsiening gemaak moet word, kan veral toegeskryf word aan die geweldige vordering wat daar op die gebied van die mediese wetenskap gemaak is. Die verloskunde in die besonder is nou in staat om babas wat 'n aantal jare gelede nie met geboorte sou bly leef het nie, te red. In baie gevalle hou hierdie kinders egter ernstige letsels na wat baie van hulle ook verstandelik erg gestremd laat (Hallahan 1988:471). Vordering op die gebied van na-geboortelike sorg het tot gevolg dat babas nou met gevorderde mediese toerusting en medikasie deur krisisse gehelp kan word en 'n beter kans op oorlewing het (Clarke & Clarke 1974:7; Sebba 1988:13). Verder het die lewensverwagting van verstandelik erg gestremde persone omtrent verdubbel. Daar sal gevolglik in toenemende mate vir hulle versorging as volwassenes, as middeljariges en bejaardes voorsiening gemaak moet word (Steenkamp 1978:27; Grant 1981:230).

Navorsing in Engeland het aan die lig gebring dat daar 'n toename in die geboorte van babas met Down se sindroom ('n chromosoomafwyking wat met verstandelik erg gestremdheid verband hou (vgl. par. 2.4.5) by moeders tussen die ouderdomme van dertig en agt-en-dertig jaar voorkom wat op een of ander stadium voorbehoedpille gebruik het (Lane & Stratford 1985:38; Shepperdson 1988:iv).

Daar bestaan nog geen betroubare syfer vir die voorkoms van verstandelike gestremdheid in die Republiek van Suid-Afrika nie. Die algemeen aanvaarde syfer van 30 uit elke 1 000 persone, soos dit deur die President's Panel on Mental Retardation in 1962 in die Verenigde State van Amerika bereken is, word as baie konserwatief beskou (Op't Hof 1990:17-18).

As hierdie beraming vir die voorkoms van verstandelike gestremdheid gebruik word, kan die 30 gestremdes per 1 000 persone in die bevolking verder volgens die graad van hul gestremdheid verdeel word:

Lig tot matig verstandelik gestremd	25 van die 30
Erg gestremd (IK 20/25-50)	4 van die 30
Uiters gestremd (IK <20)	1 van die 30

(Davis 1990:3)

Uit die getelde bevolking van 36 000 000 in die Republiek van Suid-Afrika was daar in 1988 'n beraamde 1 224 000 persone wat verstandelik gestremd was. Dit dui op 3,4% van die totale bevolking (Lea & Foster 1990:4).

### **1.3.3 Ekonomiese implikasies van die verskynsel van verstandelik erg gestremdheid**

Die versorging van verstandelik erg gestremde persone wat as volwassenes totaal van die staat afhanklik is, het omvangryke finansiële implikasies vir die land. In 'n tydperk waarin die finansiële bronne van die land beperk is, moet ook hierdie aspekte in berekening gebring word wanneer daar vir die onderwys van kinders met spesiale behoeftes beplan word. Die Regering van Nasionale Eenheid het die ontwikkeling van 'n gesonde ekonomie as hoogste prioriteit gestel. Onderwys sal dus eerstens ontwikkel moet word sodat veral die tekort aan geskoolde arbeid aangevul kan word en produktiwiteit in die algemeen verhoog kan word. Besteding aan onderwys vir kinders wat nie 'n noemenswaardige bydrae tot die ekonomie kan lewer nie sal noodwendig afgeskaal word.

Daar word bereken dat daar omtrent ses miljoen ongeletterde persone in Suid-

Afrika is, wat 'n groot gedeelte van die bestaande werksmag uitmaak. Die beoogde nuwe onderwysbedeling is juis 'n poging van regeringskant om die kwessie van ongeletterdheid aan te spreek. Slegs wanneer mense oor basiese geletterdheid beskik, is opleidingsprogramme moontlik en kan menslike hulpbronne ontwikkel word en produktiwiteit verhoog word (South Africa 1994:10).

Afgesien van die probleem van ongeletterdheid, is daar ook baie ander wanverhoudings in die gewone onderwys wat eers aangespreek sal moet word voordat geld vir gespesialiseerde onderwys toegeken sal word.

Die Suid-Afrikaanse ekonomie gaan verder nog gebuk onder 'n geweldige bevolkingsaanwas en dit is duidelik dat die staat al hoe minder fondse tot sy beskikking sal hê om die ekonomies-afhanklikes, soos die verstandelik erg gestremdes, te versorg.

Alhoewel die onderwysvoorsiening vir kinders met spesiale onderwysbehoefte 'n duur onderneming is, het die praktyk bewys dat dit op die lang termyn ekonomiese voordele inhou. In gespesialiseerde onderwys word gestremde kinders geleer om sover moontlik binne die beperkinge van hul gestremdheid selfstandig te woon en te werk en sodoende word die finansiële las wat sorgafhanklike volwassenes vir die staat meebring, verlig (Lombaard 1981:206).

Die verantwoordelikheid vir die welsyn van die samelewing berus by elke lid van 'n gemeenskap; elke mens moet opleiding en onderrig ontvang wat hom in staat stel om hierdie verantwoordelikheid na te kom. Elkeen se vermoëns moet in so 'n mate ontwikkel word dat hy sy plek kan volstaan, of ten minste 'n menswaardige bestaan kan voer (Cubberley 1982:401). Die Heropbou en Ontwikkelingsprogram wil alle menslike hulpbronne ontwikkel en daarom sal ook hierdie kinders se volle potensiaal gerealiseer moet word. Volgehoue hoë produktiwiteit van elke persoon in die samelewing is noodsaaklik om 'n goeie algemene lewenstandaard te verseker. Verstandelik erg gestremde persone kan as individue in die samelewing egter nie aan hierdie eise voldoen nie (Burton 1976:14). As gestremde persone binne groepsverband werk van 'n eenvoudige

aard verrig en daarvoor betaal word, kan hulle tot hulle eie versorging 'n bydrae lewer. 'n Beskutte werksomgewing is dus nodig sodat elke verstandelik gestremde so produktief moontlik kan wees (Allen & Cortazzo 1970:65).

Verstandelike gestremdheid is ten spyte van die finansiële struikelblokke wat hierbo genoem is 'n aktuele probleem wat 'n praktiese oplossing verg. Om die voorsiening wat deur die eeue met betrekking tot die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders gemaak is, te evalueer, is dit nodig dat die behoeftes van alle kinders vasgestel moet word. Hierdie behoeftes spreek onder andere uit die basiese kategorieë van kindwees soos dit deur vooraanstaande antropoloë en opvoedkundiges beskryf is. Indien hierdie kategorieë, in vraagvorm, as kriteria aangewend word, kan die onderwysvoorsiening aan verstandelik erg gestremde kinders beoordeel word om vas te stel in watter mate dit wel as antropologies en pedagogies verantwoord beskou kan word.

#### 1.4 Pedagogiese kategorieë

##### 1.4.1 Inleiding

Die antropologiese vraag na kindwees as wyse van menswees het pedagogiekers gelei om verskillende vrae te vra oor die wese van die kind, sy besondere behoeftes en eienskappe. 'n Aantal pedagogiese kategorieë is gaandeweg daargestel waaruit die behoeftes van kinders duidelik geword het.

Die woord *kategorie* is afgelei van die Griekse woord *kategoria* wat beteken fundamentele uitspraak. Dit beteken dat kategorieë die wesenskenmerke van 'n saak of gebeure aan die lig moet laat tree (Van Rensburg 1986:89).

*Pedagogiese kategorieë is pedagogiese begrippe of pedagogiese grondduidinge of pedagogiese verwoordinge waarmee die pedagogiese in sy oerfenomenaliteit tot spreke kom en tot spreke gebring word (Van Rensburg 1986:158).*

Hierdie kategorieë kan nou as kriteria aangewend word om 'n onderwysstelsel te beoordeel en vas te stel of die onderwyspraktyk die essensile kenmerke van

kindwees beskerm en bevorder.

Die katagorieë wat onder andere in hierdie studie van belang is, sal nou van nader bekyk word.

#### 1.4.2 Die kind as volwaardige mens

Elke kind is van sy geboorte af volwaardig mens - 'n persoon in eie reg (Landman 1973:27). 'n Kind is nie minder mens, omdat hy nog nie volwasse is nie (vgl. par. 2.6). 'n Kind is ook nie 'n onvoltooide volwassene of 'n klein volwassene nie, maar 'n wordende volwassene. 'n Kind bevind hom in 'n voortdurende dialoog met sy wêreld. Daar word 'n beroep op hom gedoen om te luister, te antwoord en ondersteuning te vra. Die kind neem aan hierdie opvoedingsgesprek as totaliteit, met ander woorde as volledige mens deel (Du Plooy 1983:55).

Hoewel die kind as volwaardige mens gebore word, moet hy steeds sy menswaardigheid deur opvoeding verkry. Hiervoor is hy op die leiding van 'n volwassene aangewese. Die kind moet ook gelei word tot aanvaarding en begrip van sy eie menswaardigheid. Hy moet sy eie menswaardigheid en dié van ander respekteer. Eers wanneer hy geleer het om menswaardig op te tree is hy op weg na volwassenheid.

As volwaardige mens kan die kind aanspraak maak op alle mense-regte soos in die *Handves vir Menseregte* vervat en in die nuwe grondwet van Suid-Afrika opgeneem (Suid-Afrika 1993:9). Dit sluit onder andere in:

- \* die reg op gelykheid
- \* die reg op 'n lewe
- \* die reg op menswaardigheid en die beskerming van sy/haar waardigheid
- \* die reg op vryheid en sekuriteit
- \* die reg op privaatheid
- \* die reg op godsdiens, geloof en opinie

- \* die reg op vryheid van uitdrukking
- \* die reg op basiese onderwys en toegang tot onderwysinstellings

### 1.4.3 Die kind as individu

Elke kind kom in die wêreld as 'n individu. Hy is 'n unieke wese wat verskil van enige mens wat nog ooit geleef het, wat nou leef of wat nog sal leef. Die kind beskik oor unieke moontlikhede en beperkinge wat verskil van dié van enige ander persoon, maar hierdie kwaliteite, of gebrek daaraan, doen nie afbreuk aan sy menswees nie (Bekker 1976:98).

### 1.4.4 Die kind as volwassewordende

'n Kind wil graag weet *waar hy is, wie hy het en wat hy kan verwag, want hy wil graag iemand wees*. Hy wil onafhanklik wees (Viljoen 1971:101). Hy verlang ook inligting in verband met die doel waarheen hy op pad is. Die mens gee betekenis aan sy wêreld en hy doen dit aan die hand van norme en waardes wat binne sy kultuurgroep geld. 'n Kind word nie gebore met 'n stel waardes nie en daarom is dit nie vanselfsprekend dat hy altyd die regte rigting sal inslaan nie. Dit is die taak van die opvoeding om die kind bekend te stel aan die geldende norme en hom te begelei tot aanvaarding daarvan. Hy moet hierdie norme en waardes sy eie maak, want dit sal hom in staat stel om verantwoordelike keuses te kan maak en tussen goed en kwaad te onderskei (Du Plooy 1983:52).

### 1.4.5 Die kind as vrye mens met gelyke voorregte en geleenthede

Die kind het in sy volwassewording 'n vryheid van keuse, maar hy mag nie onverantwoordelike keuses maak nie, want hy kan homself daardeur benadeel en sy menswaardigheid aantas. Opvoeding het ten doel om die kind te lei na selfstandigheid en vryheid. Die kind moet opgevoed word om verantwoordelikheid vir sy keuses te aanvaar, want vryheid kan nooit gesien word as vry van norme nie. Wanneer 'n kind tot so 'n mate sy vryheid verwerf het dat hy verantwoordelikheid aanvaar vir die keuses wat hy maak, word hy werklik vry en word hy as 'n volwassene beskou (Viljoen 1971:104). Hiermee saam moet hy begelei word om



verantwoordelikheid vir sy keuses te aanvaar. Om 'n kind in staat te stel om keuses op 'n verantwoordelike wyse te maak, is dit nodig dat hy opgevoed word om die morele waardes en norme van sy gemeenskap te aanvaar en te respekteer. As hy hierdie morele norme en waardes sy eie maak, sal hy die vermoë ontwikkel om tussen goed en kwaad te onderskei.

#### 1.4.6 Die kind as wese met moontlikhede

Hoewel die kind volwaardig mens is, is hy nog steeds nie wat hy behoort te wees, naamlik 'n volwassene nie. 'n Kind is 'n wese met ope moontlikhede. Deur die opvoeding moet die kind bewus gemaak word van sy moontlikhede. Hy moet die vaardighede en norme waardeur hy die wêreld as ope wêreld kan verken, aanleer. Alle nuwe kennis en vaardighede open vir hom nuwe moontlikhede. Nie alle moontlikhede kan egter vir elke mens werklikheid word nie en daarom sal elkeen op besondere wyse gestalte aan sy eie menswees gee en sy moontlikhede sodanig realiseer dat hy 'n sinvolle lewe kan lei (Du Plooy 1983:48).

#### 1.4.7 Die kind as aangewesene op medemenslikheid

Die kind kom in 'n wêreld waar reeds ander mense is. Hy bestaan dus in koeksistensie met ander en het ander mense, veral volwassenes nodig om hom na volwassenheid te begelei. Slegs 'n volwassene kan 'n kind in sy op-weg-wees-na-volwassenheid steun omdat hy reeds die pad geloop het (Landman 1987:4). 'n Kind aanvaar ook die steun van 'n volwassene, omdat hy self volwasse wil word ((Du Plooy 1983:48).

Die mens bestaan dus nie in isolasie nie en die kind moet opgevoed word om binne 'n bepaalde gemeenskap te lewe. Hy moet 'n verantwoordelike volwassene word wat met ander mense kan saamwerk. 'n Kind kan alleen binne 'n sosiale konteks tot 'n verantwoordelike, onafhanklike en sosiale wese ontwikkel wat 'n eie staanplek in die wêreld kan verwerf, sonder om sy persoonlike identiteit te verloor.

In die volgende hoofstukke sal hierdie kategorieë in vraagvorm as kriteria op die

opvoeding en onderwys van verstandelik erg gestremde kinders toegepas word om vas te stel in watter mate die bemoeienis met hierdie kinders as verantwoordbare onderwys beskou kan word.

### 1.5 Probleemstelling

Die probleem wat in hierdie verhandeling nagespeur gaan word is hoe die problematiek rondom die opvoeding van verstandelik erg gestremde kinders vanaf die vroegste tye aangespreek is en in watter mate die opvoedings- en onderwyspraktyke in die verlede en ook tans in die verskillende lande en in Suid-afrika as verantwoorde praktyke beskou kan word. Daar word ook nagegaan hoe daar tot 'n meer aanvaarbare bedeling vir die verstandelik erg gestremde kind in Suid-Afrika gekom kan word.

Dit is duidelik dat die wisselende standpunte wat in die verlede teenoor verstandelik erg gestremdes ingeneem is telkens in die sosiale en onderwysvoorsiening wat vir hierdie persone getref is, weerspieël word. 'n Histories-pedagogiese ondersoek na die ontwikkeling van die onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders en 'n evaluering van hierdie onderwyspraktyke aan die hand van verantwoordbare pedagogiese kriteria kan waardevolle lig werp op die huidige onderwyspraktyke ten opsigte van verstandelik erg gestremde kinders.

Op grond van bogenoemde situasie tree die volgende vrae na vore:

- \* Wie is die verstandelik erg gestremde kinders en wat is hulle moontlikhede en beperkinge?
- \* Op watter wyse is verstandelik erg gestremde kinders deur die eeue heen en vandag nog in verskillende gemeenskappe opgevoed?
- \* Watter vorme van onderwysvoorsiening het daar in die verlede en ook tans, vir hierdie kinders tot stand gekom?
- \* Watter faktore, beskouing of gesindhede van gemeenskappe het telkens tot die veranderinge op hierdie gebied aanleiding gegee?
- \* In watter mate kan die voorsiening, geëvalueer aan die hand van erkende

pedagogiese kategorieë, as verantwoordbaar beskou word?

- \* Watter segswaarde het die ontwikkelings in die verlede vir die huidige situasie in Suid-Afrika?

### 1.6 Doel met die ondersoek

Die oorkoepelende doel van hierdie studie is om die veranderde insigte en benaderingswyses met betrekking tot die opvoeding van die verstandelik erg gestremde vanuit 'n histories-pedagogiese perspektief te beskou. Meer in besonderhede beteken dit dat die volgende doelstellings nagestreef sal word:

- \* om die verskynsel van verstandelik erg gestremdheid oorsigtelik te beskryf en aan te toon wat die moontlikhede en beperkings van verstandelik erg gestremde kinders is;
- \* om ontwikkelings met betrekking tot die opvoeding van en onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders in die verlede en huidiglik in verskillende lande na te vors en te beskryf;
- \* om die faktore of houdings en gesindhede van gemeenskappe wat telkens tot die ontwikkelings aanleiding gegee het, te identifiseer;
- \* om die onderwysvoorsieninge wat telkens tot stand gekom het, te evalueer aan die hand van verantwoorde pedagogiese kriteria; en
- \* om op grond van hierdie bevindings ook die gesprekke wat tans in die onderwys aan die gang is en die beleid wat besig is om tot stand te kom, te evalueer.

### 1.7 Afbakening van die studieterrein

Die studieterrein van hierdie ondersoek omvat die histories-opvoedkundige bevraging van die sielkundige en mediese aspekte wat in die opvoeding en onderwys van die verstandelik erg gestremde kinders van belang is.

Hoewel die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders as faset van gespesialiseerde onderwys die fokuspunt van hierdie studie is, sal verstandelike gestremdheid in die algemeen ook ter sprake kom. Die onderskeiding tussen

verskillende grade van verstandelike gestremdheid het nie voor 1900 bestaan nie. Trouens:

*The notion of mentally handicapped or defective persons was barely acknowledged throughout the whole of the 19th Century and was hardly treated as a separate category in practice or legislation (Lea & Foster 1990:35).*

Dit was eers met die ontwikkeling van intelligensietoetse deur Alfred Binet (1857-1911) en Theodore Simon (1873-1961) in 1905 dat dit moontlik geword het om verskillende grade van verstandelike gestremdheid te onderskei.

Aangesien die ondersoekveld so breed is en nie in die beperkte omvang van 'n verhandeling volledig aan die orde gestel kan word nie, sal slegs die ontstaan en ontwikkeling van onderwys aan die verstandelik erg gestremde ondersoek word en wel ook slegs in Swede, die Verenigde State van Amerika en die Republiek van Suid-Afrika (vgl. hoofstuk 5).

## **1.8 Metodologiese verantwoording**

In hierdie verhandeling is dit nodig om onderwyspraktyke ten opsigte van die verstandelik gestremde na te vors en daarom sal die probleem-historiese benadering gevolg word. Aangesien die veld van ondersoek so wyd is, sal dit nodig wees om enkele eksimplare (die eksimplariese benadering) uit die verlede te ondersoek. Daar sal verder gekyk moet word na die veranderinge wat plaasgevind het met betrekking tot die hantering van die verstandelik gestremde in die samelewing en vasgestel word wat vir daardie veranderinge verantwoordelik was.

### **1.8.1 Benadering tot die navorsing**

Aangesien daar ondersoek ingestel sal word na die kind (in hierdie geval die verstandelik erg gestremde kind) in sy op-weg-wees of wording, sy selfverwesenliking en uiteindelijke volwasse menswees, sal die ondersoek uiteraard pedagogies van aard wees, hoewel daar soms uit die aard van die saak ook na die agogiese

verwys sal word.

Die ondersoek is multidissiplinêr van aard, omdat uitsprake van ander menswetenskappe, te wete die Sosiologie, Sielkunde, Wysbegeerte en Teologie waardevolle insigte aan die lig kan bring wat tot die volledigheid van die ondersoek kan bydra. Die bevraging van hierdie wetenskappe moet egter vanuit die perspektief van die Opvoedkunde geskied. Bogenoemde uitsprake kry dan segswaarde binne die Opvoedkunde.

Die ondersoek is ook interdissiplinêr van aard, aangesien ander deeldissiplines van die pedagogiek soos die Ortopedagogiek, Didaktiek, Sielkundige Opvoedkunde, filosofie van die Opvoeding en Vergelykende Opvoedkunde waardevolle insette tot die ondersoek kan lewer.

### 1.8.2 Noodsaaklikheid van 'n histories-pedagogiese bevraging van die verlede

Die mens is tyd-ruimtelik gebonde en sou in die bestek van sy kort leeftyd maar weinig kon verstaan van sy menswees as hy nie die verlede kon naspur nie. Dit is dus logies dat:

*'n Verskynsel wat nie beskryf word in verhouding tot sy oorsprong en ontwikkeling nie, ... baie moeilik in sy aktuele struktuur verstaanbaar [is] (De Vleeschauer 1960:34).*

Daarom is dit noodsaaklik om die onderhawige probleem, naamlik die beste beskikbare onderwys aan die verstandelik erg gestremde, histories-pedagogies te bevra. Die probleem van verstandelike gestremdheid is, soos reeds aangedui, so oud soos die mensdom self. Dit sou dus nie moontlik wees om die probleem te ondersoek sonder om die verskynsel in die verlede na te spoor nie.

'n Histories-pedagogiese verkenning sal die hede-probleem verhelder, verryk en verdiep, waardeur:

... die opvoedkundige oordele, keuses, besluite en handeling meer diepgaande, wyser en meer gesofistikeerd sal word (Venter 1985:175).

'n Sinvolle toekomspektief vir die onderwys aan die verstandelik erg gestremdes kan sodoende geformuleer word.

## 1.9 Werkwyse

### 1.9.1 'n Probleem-historiese benadering

Om vrae rondom die kontemporêre probleem van die onderwys aan die verstandelik erg gestremde te beantwoord, sal van die probleemhistoriese metode gebruik gemaak word.

Die ware fokuspunt van hierdie studie is egter die huidige situasie met sy probleme. Hierdie studie is uiteraard 'n literatuurstudie met die doel om uiteenlopende standpunte oor onderwys aan die verstandelik erg gestremde te beoordeel. 'n Analitiese werkswyse waarvolgens feite oor die probleem versamel word, geselekteer, geverifieer, geklassifiseer en uiteindelik geëvalueer word, is dus noodsaaklik.

Deur van die probleem-historiese metode gebruik te maak, sal die opvoedingsverlede as 'n lewende opvoedingsverlede teenwoordig gestel word. Sodoende sal daar tot die kern van die probleem deurgedring kan word en sal dit moontlik wees om verhelderende insigte vir die toekoms te bied.

### 1.9.2 'n Metabletiese benadering

Die term *metabletika* is afgelei van die Grieks *metaballein* wat *verandering* beteken. Die metabletika is dus die leer van verandering en vir die histories-opvoedkundige het dit besondere segswaarde. Dit stel die navorser in staat om naas die beskrewen opvoedingswerklikheid van die hede, ook die van die verlede tydens elke fase van verandering na te speur.

Die opvoedingsverskynsel vind egter nie los van ander gebeure plaas nie en daarom maak hierdie metode dit vir die navorser moontlik om ook verwante gebeure in perspektief te stel. Die gelyktydige ontwikkeling van onderwys aan ander gestremdes, te wete blindes en dowes, het grootliks daartoe bygedra dat die lot van die verstandelik erg gestremde op die voorgrond geplaas is. Met hierdie werkwyse sal daar dus ondersoek ingestel word na die verandering in denkwyses en beskouinge ten opsigte van die verskynsel van verstandelike gestremdheid in die algemeen en verstandelik erg gestremde persone in die besonder. Dit is hierdie veranderde houdings wat uiteindelik sou uitloop op die verskaffing van onderwys aan verstandelik erg gestremdes.

### 1.9.3 'n Eksemplariese benadering

Die woord *eksemplaar* kom oorspronklik van die Latyn *eximere* wat die betekenis het van *vertoon* of *naderbring*. Die eksemplariese metode wil dus 'n deel of 'n eksemplaar neem en dit dieper en vollediger bestudeer. Deur hierdie metode te gebruik, kan 'n enkele eksemplaar, wat as model dien, in diepte bestudeer word om dieperliggende insigte aan die lig te bring. Op die wyse kan oppervlakkigheid en oorsigtelikheid voorkom word en kan meer as net die doodgewone en algemeen bekende gegewens blootgelê word.

## 1.10 Bronne-oorsig

### 1.10.1 Inleiding

Daar is relatief min historiese data oor verstandelik erg gestremdes beskikbaar, omdat:

*... mental retardation is primarily a problem of the common people whose activities have rarely drawn the attention of historians throughout the ages and who, in turn have left few documents of their own (Scheerenberger 1983:xii; Preen 1976:5; Crissey 1975:800; Haj 1970:165).*

Vir die versameling van die histories-pedagogiese gegewens oor die onderwys aan

die verstandelik erg gestremdes, is van sowel primêre as sekondêre bronne gebruik gemaak.

### 1.10.2 Primêre bronne

Die volgende tipes primêre bronne is geraadpleeg:

- \* Persoonlike onderhoude wat met persone wat in die praktyk staan gevoer is.
- \* Departementele geskrifte wat deur die betrokke Onderwys-departemente uitgegee is.
- \* Departementele omsendbriewe en notules van vergaderings wat met die implementering en organisatoriese aangeleenthede met betrekking tot onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders verband hou.
- \* Wette van die Republiek van Suid-Afrika wat die beleid ten opsigte van die begeleiding van die verstandelik erg gestremde bepaal.
- \* Argiefmateriaal van die Vereniging vir die Versorging van Vertraagdes, wat die borgliggaam is van sowel die Nuwe Wending Skool as Die Oord, waar die volwasse verstandelik erg gestremdes versorg word.
- \* Verslae van die verskillende Kommissies van Onderzoek oor die onderwys aan verstandelik erg gestremdes.

### 1.10.3 Sekondêre bronne

Die volgende tipes sekondêre bronne is geraadpleeg:

- \* Verhandelings en proefskrifte wat benewens onderwys aan die verstandelik erg gestremdes ook handel oor onderwys aan ander tipes gestremdes.



- \* Tydskrifartikels uit Swede, die Verenigde State van Amerika, Kanada, Brittanje en die Republiek van Suid-Afrika wat oor verskillende aspekte van verstandelik erg gestremdheid handel en wat veral die mees resente sieninge oor en ontwikkelings in organisatoriese en administratiewe aangeleenthede bevat.
- \* Ander tersaaklike sekondêre bronne waarin die ontwikkelingsgang van die onderwys aan die verstandelik erg gestremde beskryf is.

### 1.11 Studieprogram

Die ondersoek sal volgens 'n bepaalde studieprogram verloop. Hierdie studieprogram kan soos volg uiteengesit word:

Hierdie hoofstuk (Hoofstuk 1: Probleemstelling en begripsoms krywing) bevat die probleemstelling, die terreinafbakening, metodologiese aangeleenthede en 'n bronne-oorsig. Die agtergrond tot die probleem van verstandelike gestremdheid word geskets asook 'n uiteensetting van die probleem aangebied.

Hoofstuk 2 handel oor die fenomeen *verstandelike gestremdheid*. Daar word aandag gegee aan die klassifikasie van verstandelike gestremdes, sodat die verstandelik erg gestremdes as groep duideliker omlyn kan word. Verder word die mees algemene oorsake van verstandelik erg gestremdheid deurskou. Die verstandelik erg gestremde kind se wordingsmoontlikhede asook persoonlikheidsremminge sal in 'n profiel saamgevat word.

In hoofstuk 3 word 'n kort historiese oorsig gegee oor die opvattinge wat in die verlede oor die verskynsel van verstandelike gestremdheid gehandhaaf is. Eksemplare van hoe verstandelik erg gestremde kinders deur die eeue en tot aan die einde van die negentiende eeu deur opvoeders behandel is, illustreer hoe hierdie opvattinge in die praktyk neerslag gevind het.

In hoofstuk 4 word die verdere historiese verloop van onderwys aan die verstandelik erg gestremde nagespeur. Daar word veral gelet op die veranderinge

wat in die twintigste eeu plaasgevind het en die faktore wat daarvoor verantwoordelik was.

In hoofstuk 5 word die huidige stand van die onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders in Swede, die Verenigde State van Amerika en die Republiek van Suid-Afrika onder die loep geneem en sal veral gekyk word na die toepassing van moderne beginsels soos die van *normalisasie* en integrasie op die onderwysgebied.

In hoofstuk 6 word bevindinge en aanbevelings vir die toekoms aan die orde stel.

### 1.12 Samevatting

Verstandelike gestremdheid is 'n aktuele probleem soos blyk uit die feit dat die getal verstandelik gestremdes aan die toeneem is as gevolg van die ontwikkeling van die mediese wetenskap wat hierdie kinders se kanse op oorlewing vergroot het en ook hul lewensverwagting verhoog het (vgl. par. 1.3). Die vraagstuk het ook ekonomiese implikasies aangesien verstandelik erg gestremdes normaalweg nie 'n ekonomies onafhanklike bestaan kan voer nie en deur die staat versorg moet word.

Verwarrende en kontrasterende onderwysbeginsels en -praktyke soos dit in die loop van die studie duidelik sal word, vra 'n grondige oopdekking van daardie faktore wat deur die eeue heen die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders beïnvloed het en ook vandag nog die rigting daarvan aandui. Ook huidige beginsels soos die van normalisasie en integrasie behoort krities en aan die hand van verantwoordbare histories-pedagogiese kriteria beoordeel te word. Dit sal daartoe bydra dat die opvoeding en onderwys van hierdie kinders op sinvolle wyse aangespreek kan word.

In die volgende hoofstuk word die verskynsel van verstandelike gestremdheid ondersoek en beskryf, sodat verstandelik erg gestremdheid as faset van die fenomeen in duidelike perspektief gestel kan word.

## Hoofstuk 2

### 'n Profiel van die verstandelik erg gestremde kind

#### 2.1 Inleiding

Voordat daar ondersoek ingestel kan word na die onderwysvoorsiening aan verstandelik erg gestremde kinders in die verlede, is dit nodig dat die kinders wat hier ter sprake is, eers duidelik geïdentifiseer word. 'n Profiel van die verstandelik gestremde kind en sy moontlikhede sal verder opgestel word. Met die doel voor oë sal die verskynsel van verstandelike gestremdheid eers per definisie bekend gestel word. Daar sal gelet word op die klassifikasiesstelsel waarvolgens verstandelik gestremde kinders in opvoedkundige kategorieë geplaas word en daar sal ook aandag gegee word aan die oorsake van hierdie fenomeen.

Verder sal daar gekyk word na die fenomeen *kind* in die algemeen en na die verstandelik erg gestremde kind in die besonder. Die kind sal bestudeer word as kind-in-die-wêreld en daar sal vasgestel word hoe hierdie unieke kind vir homself 'n leefwêreld konstitueer en in watter mate hy dit selfstandig en verantwoordelik kan bewoon. Die wordings- en leermoontlikhede sowel as die persoonlikheidsremminge van die verstandelik erg gestremde kind sal ook oopgedek word.

#### 2.2 Die aard van verstandelike gestremdheid

##### 2.2.1 Inleiding

Reeds van die vroegste tye af is die verskynsel van verstandelike gestremdheid aan mense bekend. In die oudste geskrifte van die Griekse filosowe, Plato (427-347 v.C.) en Aristoteles (384-322v.C.) kom die Griekse woord, *idiotēs* voor, wat gebruik is om na die verstandelik erg gestremde te verwys (Kanner 1964:45). Die beroemde Franse sielkundige, Esquirol (1782-1840) het verstandelike gestremdes op grond van hul taalontwikkeling en taalvermoë in twee kategorieë verdeel, te wete *idiotie en imbesiele* (Esquirol 1845:454). Die woord *imbesiele* het 'n

graadverskil aangedui en na 'n hoër graad van idiotisme verwys.

Ten spyte daarvan egter dat verstandelike gestremdheid reeds eeue lank bekend is, is die definiëring of klassifisering van die verskynsel nie so eenvoudig nie. Die komplekse aard van die verskynsel word in die volgende bespreking blootgelê.

### 2.2.2 Definiëring van verstandelike gestremdheid

Daar bestaan geen eenvoudige, algemeen aanvaarde definisie vir die verskynsel van verstandelike gestremdheid nie. Sarason en Doris (1979:17) byvoorbeeld, is van mening dat verstandelike gestremdheid nie 'n *ding* is nie. Dit is ook nie 'n stel karaktereienskappe wat eie is aan 'n bepaalde persoon nie, maar eerder 'n *konsep*:

... that both describes and judges interactions of an individual, a social context, and the culturally determined values, traditions and expectations that give shape and substance to that context at a particular time (vergelyk ook Esquirol 1845:446).

Van der Merwe (1989:13) daarenteen, meen dat die begrip *verstandelike gestremdheid* 'n wye verskeidenheid van toestande insluit wat aan uiteenlopende oorsake te wyte kan wees. Verstandelike gestremdheid behoort dus as 'n ingewikkelde verskynsel en nie as 'n eenheidstoestand beskou te word nie. Die oorsaak vir die uiteenlopende definiëring van verstandelike gestremdheid kan waarskynlik daaraan toegeskryf word dat:

... [*verstandelike*] *gestremdheid* vanuit verskillende wetenskapsgebiede (*psigologie, sosiologie, regte, opvoedkunde, ens.*) bestudeer word en die fokus telkens geplaas word op daardie essensies/kriteria van *verstandelike gestremdheid* wat vir die besondere perspektief van belang is (Du Toit 1989:351).

Die definisies van verstandelike gestremdheid kan ter wille van 'n logiese ordening volgens bepaalde essensies van verstandelike gestremdheid in die volgende kategorieë ingedeel word:

**(i) Definisies wat berus op IK-toetsresultate**

Die konsepte *verstandelike gestremdheid* en *intelligensie* hou so nou met mekaar verband, dat dit feitlik onmoontlik is om van verstandelike gestremdheid te praat sonder om ook na intelligensie te verwys. Trouens:

*... mental retardation is usually considered to be fundamentally a defect in intelligence and thus one's beliefs about the nature of intelligence must necessarily have an effect on one's views about the nature of mental retardation (Ingalls 1978:70).*

By die deurskouing van verskillende teorieë (Ingalls 1978 :18; Robinson & Robinson 1965:397) oor wat intelligensie is, tree een sentrale gedagte na vore, naamlik dat *intelligensie 'n plooibare konsep is wat 'n wye verskeidenheid van intellektuele vermoëns en kwaliteite soos geopenbaar in verskillende gedragswyses van die mens tydens sy verskillende lewensfases beteken*. Dit is dan ook ten opsigte van dië vermoëns dat die verstandelik gestremde kind van die normale persoon onderskei kan word (Van Dyk 1976:10). Diegene met 'n intelligensiekwosiënt (IK) laer as dit wat gewoonlik as *normaal* beskou word, word as verstandelik gestremd gereken.

Om intelligensie egter as enigste kriterium vir verstandelike gestremdheid te gebruik, is onaanvaarbaar, omdat dit permanentheid en onveranderlikheid by die mens impliseer (vergelyk Du Toit 1989:352 asook Edward et al 1975:246).

**(ii) Definisies wat op sosiale aanpassing berus**

In die definisies van persone soos Grossman (1973:11) word geïmpliseer dat verstandelik gestremde persone ontoereikend in sosiale kontekste funksioneer (Sarason & Doris 1979:65). Persone wat as gevolg van hul verstandelike onvermoë nie selfstandig binne 'n normale gemeenskap kan funksioneer nie, maar onder toesig woon, werk en ontspan, sal dan op grond van hul gebrekkige sosiale aanpassing as verstandelike gestremdes geklassifiseer kan word.

In vergelyking met intelligensie as kriterium is die sosiale kriterium nie so rigied nie. Dit laat meer speling ten opsigte van individuele verskille toe, omdat 'n kwantitatiewe beskrywing van 'n persoon se sosiale toereikendheid nie moontlik is nie.

(iii) Definisies wat berus op die oorsaak of aard van die gestremdheid

Sommige definisies (Robinson & Robinson 1965:148; Begab 1963:17) beklemtoon die ontoereikende wording van die kind (byvoorbeeld 'n agterstand in die kognitiewe ontwikkeling van die kind) as kriterium vir verstandelike gestremdheid. Du Toit (1989:353) beskryf die agterstand as:

*... 'n ontwikkelingsvertraging of -remming wat om biologiese en/of psigososiale redes in die vroeë kinderjare ontstaan het, ernstige gevolge inhou vir die kind se kognitiewe, fisieke, skolastiese en persoonlike ontwikkeling.*

So 'n kind sou dan as verstandelik gestremd beskou kan word. Ander definisies (Kiely & Lubin 1987:542; Grossman 1973:35; Crome & Stern 1972:1) beskou weer 'n fisiese oorsaak, gewoonlik 'n besering van die brein, as kriterium van die gestremdheid en dan is daar sprake van 'n mediese kriterium by die definiëring van verstandelike gestremdheid. Du Toit (1989:353) wys egter daarop dat nie alle verstandelike gestremdes tekens van neurologiese skade toon nie en dat baie verstandelik gestremde kinders daarom volgens hierdie kriterium nie as sodanig geklassifiseer sal kan word nie (vergelyk ook Begab 1963:25).

In die lig van die voorafgaande kategorisering van enkele definisies van verstandelike gestremdheid blyk dit dat 'n *verabsoluttering van een of ander kriterium slegs kan lei tot 'n verskraalde definiëring van die fenomeen*. 'n Definisie wat verstandelike gestremdheid meer omvattend beskryf en tans die meeste erkenning geniet, is die definisie van die *American Association on Mental Deficiency (AAMD)*. Hierdie definisie lui soos volg:

*Mental retardation refers to significantly subaverage general intellectual functioning existing concurrently with deficits in adaptive behavior, and manifested during the developmental period (Grossman 1973:11).*

Hierdie breër definisie van verstandelike gestremdheid maak van twee van die kriteria wat hierbo bespreek is, gebruik in soverre daar sprake is van intelligensie-funksionering wat beduidend onder die gemiddelde is, en 'n onvermoë om aan gewone sosiale norme te voldoen. Die mediese kriterium kom nie in hierdie definisie ter sprake nie. Die definisie van die AAMD beklemtoon die noodsaaklikheid dat by die definiëring van verstandelike gestremdheid die volgende aspekte in ag geneem behoort te word:

- \* Intelligensie sowel as sosiale ontwikkeling.
- \* Die moontlikheid van verbetering van intellektuele vermoëns en sosiale aanpassing (vergelyk ook Barret & Breuning 1983:100).
- \* Die heersende sosio-kulturele waardes van die gemeenskap waarbinne 'n bepaalde individu hom bevind.

## 2.3 Klassifisering van verstandelike gestremdheid

### 2.3.1 Inleiding

Die Grieke het al in 1500 v.C. te Thebes gepoog om die verskynsel van verstandelike gestremdheid te definieër. So ook het Hippokrates, vader van die medisyne, in 500 v.C. sekere misvorming van die skedel wat met verstandelike gestremdheid verband hou, beskryf (Grossman 1983:8). Tot laat in die Middeleeue is daar geen onderskeid gemaak tussen verstandelike gestremdes en geestesversteurdes nie (Kanner 1964:87). Eers aan die einde van die 18e eeu is so 'n onderskeid getref en soos volg geformuleer: "*The insane man reasons falsely, the idiot reasons not at all*" (Howe 1848:10). Esquirol (1845:447) formuleer weer die onderskeid sò:

*A man in a state of dementia is deprived of advantages which he formerly enjoyed; he was a rich man who has become poor. The idiot on the contrary,*

*has always been in a state of want and misery.*

Tot ongeveer die middel van die negentiende eeu was daar ook geen duidelike onderskeid tussen die verskillende vorme of grade van verstandelike gestremdheid getref nie (Kanner 1964:87). 'n Switserse dokter, Felix Platter (1546-1614), was die eerste persoon om 'n medies aanvaarde beskrywing van endemiese kretinisme te gee (Koenig 1972:19) en tot in 1824 is dit as die enigste vorm van idiotisme beskou. In 1866 het John Langdon-Down (1828-1896), 'n geneesheer by die *Asylum for Idiots* te Earlswood en assistent-geneesheer en lektor in *Materia Medica* by die Londen hospitaal, die Mongooltipe afwyking (vandag bekend as Down-sindroom), geïdentifiseer (Langdon-Down 1887:4-5). Sedertdien is talle ander sindrome wat met verstandelike gestremdheid verbandhou, beskryf.

Die identifisering van verskillende vorme van verstandelike gestremdheid het die besef by veral medici en later ook opvoeders laat posvat dat daar 'n verskeidenheid vorme van verstandelike gestremdheid bestaan. Dit het weer 'n behoefte aan 'n metode van klassifisering laat ontstaan. Vandag gee die klassifikasie van verstandelike gestremde kinders steeds aanleiding tot heelwat meningsverskille. Desnieteenstaande word aanvaar dat die klassifikasie van verstandelik gestremdes in subgroepe om die volgende redes noodsaaklik is:

- \* Dit vergemaklik navorsing aangesien gegewens in verband met sake rakende die bepaalde groep bespreek en uitgeruil kan word.
- \* Dit maak kommunikasie tussen verskillende wetenskapsgebiede wat ondersoek instel na verstandelike gestremdheid, moontlik.
- \* Dit maak dit moontlik om bepaalde gedragswyses van 'n kind of groep kinders beter te verstaan (Grossman 1983:2).

### 2.3.2 Klassifikasiestelsels vir verstandelik gestremdes

Die perspektief van die veld of dissipline waaruit die verskynsel benader word asook die doel van die klassifikasie, byvoorbeeld vir die voorsiening van onderwys, noodsaak die gebruik van verskillende klassifikasiestelsels. Hieruit vloei dan voort dat daar verskillende kriteria vir die klassifikasie van verstandelike gestremdheid



bestaan. Die volgende kriteria kan onderskei word (Gearheart & Litton 1979:32):

(i) **Die intellektuele perspektief as klassifikasie-kriterium**

Verstandelik gestremdes word vry algemeen geklassifiseer volgens verstandelike vermoëns en intellektuele funksionering. Dit beteken dat hulle op grond van hul prestasie in intelligensietoetse in groepe geklassifiseer word. Die intelligensiekwosiënt kan 'n aanduiding gee van die soort onderwys wat die kind behoort te ontvang. Die publikasie van die eerste intelligensietoetse deur Binet (1857-1911) en Simon (1873-1961) in 1905 het tot gevolg gehad dat verstandelike gestremdes volgens die graad van hul gestremdheid (soos bepaal deur middel van intelligensietoetse) in die volgende klasse verdeel is:

* dom-normaal	IK 80-89
* moroon of debiel	IK 50-79
* imbesiel	IK 25-49
* idioot	IK 0-24

Weens die negatiewe konnotasie wat aan hierdie terme toegedig is, het dit in onbruik verval (Du Toit 1989:355). 'n Klassifikasie van die *American Association on Mental Deficiency* wat in 1973 opgestel is, word as die norm in die Westerse wêreld aanvaar, naamlik:

* mild mental retardation	IQ 51-70
* moderate mental retardation	IQ 36-50
* severe mental retardation	IQ 20-35
* profound mental retardation	IQ 0-20

(Baroff 1986:19)

In Suid-Afrika stem die jongste klassifikasiestelsel ooreen met die klassifikasie van die *American Association on Mental Deficiency* en sien soos volg daaruit:

* Verstandelik lig gestrem	IK 50-75
----------------------------	----------

- |   |  |          |
|---|--|----------|
| * | Verstandelik matig gestrem                       | IK 35-49 |
| * | Verstandelik erg gestrem                         | IK 20-34 |
| * | Verstandelik uiters gestrem<br>(Grover 1990:163) | IK 0-19  |

(ii) **Die opvoedkundige perspektief as klassifikasiekriterium**

'n Ander wyse om verstandelike gestremdheid te klassifiseer is om na aanleiding van 'n bepaalde wordingsfase of besondere onderwysverwagtinge 'n indeling te maak. Die verslag van die *Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing oor Onderwys vir verstandelik ernstig gestremde kinders* (Lombaard 1981:8), verwys byvoorbeeld na die volgende klassifikasie van verstandelik gestremdes:

- \* Opvoedbaar verstandelik (IK 50-75).  
Hierdie groep is as *opvoedbaar* beskou, omdat aanvaar word dat iemand met 'n IK van ten minste 50 wel kan leer lees en skryf (vergelyk ook Du Toit, 1989:354).
- \* Opleibaar verstandelik gestremdes (IK 25-50).  
Omdat hierdie groep gewoonlik nie in staat is om skolasiese vaardighede te bemeester nie, word hulle as *onopvoedbaar* maar wel *opleibaar* beskou.
- \* Verstandelik gestremde sorgafhanklikes (IK 0-25).  
Hierdie groep is van onderwys uitgesluit, omdat die afsnypunt vir toelating tot 'n skool IK van 30 is. Hulle is nie die verantwoordelikheid van die onderwysdepartemente nie, maar wel van die Departement van Gesondheid (Lea & Foster 1990:164).

Die klassifikasie van verstandelik gestremdes wat in Suid-Afrika gebruik word en wat ook vir die doel van hierdie studie geld, is soos volg:

- |   |                             |          |
|---|-----------------------------|----------|
| * | Verstandelik lig gestrem    | IK 50-75 |
| * | Verstandelik erg gestrem    | IK 25-50 |
| * | Verstandelik uiters gestrem | IK 0-24  |

Wanneer die Suid-Afrikaanse klassifikasie van verstandelik gestremdes met die

van die Amerikaners vergelyk word, blyk dit dat die groep wat in Suid-Afrika as verstandelik erg gestremd geklassifiseer word, ook die groep insluit wat in die *American Association on Mental Deficiency* se klassifikasie as verstandelik matig gestremd bekend staan. Die grense van klassifikasie stem dus nie altyd ooreen wanneer klassifikasiesistelsels van verskillende lande met mekaar vergelyk word nie. Dit kan in onderwyskringe verwarring skep en meebring dat uitsprake oor verstandelik gestremde kinders buite konteks aangehaal en verkeerd geïnterpreteer word (Du Toit 1985:3).

### (iii) Mediese perspektief as klassifikasiekriterium

Vanuit die mediese perspektief, word verstandelike gestremdheid gereken as die gevolg van een of ander siektetoestand of biologiese afwyking (Grossman 1983:91). Die eerste belangstelling in die verskynsel van verstandelike gestremdheid vanuit mediese gebied, kan teruggevoer word na pioniers soos byvoorbeeld Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880) en Guggenbühl (1816-1863).

Die *American Association on Mental Deficiency* maak gebruik van "... a medical classification system based on etiology". Dit beteken dat verstandelike gestremdes in agt hoofkategorieë ingedeel word op grond van die oorsaak wat vir die verstandelike tekort verantwoordelik is:

- \* Infeksies en vergiftiging
- \* Fisieke trauma
- \* Metaboolse versteurings en voedseltekorte
- \* Breinbeserings
- \* Onbekende prenatale oorsake
- \* Chromosoomafwykings
- \* Problematiese swangerskappe
- \* Omgewingsfaktore

### (iv) Die sosiale perspektief as klassifikasiekriterium

Die maatstaf van aanpasbare gedrag (adaptive behavior) in samelewingsverband,

word nie so algemeen vir klassifisering gebruik soos byvoorbeeld intelligensie nie (Grossman 1983:25).

*Aanpasbare gedrag* verwys essensieel na die mate waarin die kind homself in die gemeenskap kan handhaaf sowel as na sy vermoë om hom na aanvaarbare sosiale norme ten opsigte van persoonlike gedrag te skik (Steenkamp 1978:59; Grossman 1973:12). Aangesien hierdie verwagtinge in verband met sosiale aanpassing verskillend is vir die verskillende ouderdomsgroepe, sal die mate van afwyking in aanpasbare gedrag ook in die verskillende lewensfases verskil:

\* **Baba- en vroeë kinderjare:**

Gedurende hierdie lewensfase vind veral die ontwikkeling van sensories-motoriese, kommunikasie (spraak en taal), selfhelp en sosiale vaardighede plaas. As hierdie vaardighede nie ontwikkel nie, kan die kind as verstandelik gestremd geklassifiseer word.

\* **Kinderjare en vroeë adolessensie:**

Die toepassing van basiese akademiese vaardighede in die daaglikse lewe, die goeie redenering en oordeel in die aanpassing by die omgewing en sosiale vaardighede soos die deelname aan groepsaktiwiteite en interpersoonlike verhoudinge ontwikkel in hierdie tydperk. Gedurende hierdie fase word die meeste verstandelik gestremde kinders duidelik onderskei, want weens hul gebrekkige verstandsvermoë kan hulle nie skolasties vorder nie.

\* **Laat adolessensie en volwasse lewe:**

Vaardighede met betrekking tot beroeps- en sosiale verantwoordelikhede moet in hierdie fase gevestig word (Grossman 1973:12). Die meeste verstandelik gestremde volwassenes moet in 'n beskutte werksomgewing en onder toesig 'n beroep beoefen. Hulle is dus nie ekonomies onafhanklik nie.

Volgens die *American Association on Mental Deficiency* se klassifikasie kan:

*... an individual's highest level of performance (clinically observed) and chronological age be compared with tables provided to determine his level of intellectual deficit (Grossman 1983:26).*

Vier vlakke van aanpasbare gedrag word onderskei wat wissel van 'n matige, maar duidelike en beduidende afwyking van die norme van die bevolking op vlak 1, tot feitlik algehele onaanpasbaarheid op vlak 4 (Grossman 1973:19).

Die maatstaf van *aanpasbare gedrag* is dus 'n baie minder rigiede wyse van klassifikasie as intelligensie en sal ook van gemeenskap tot gemeenskap verskil (Begab 1963:21). Gedrag wat in een gemeenskap onaanvaarbaar is, sal dalk binne 'n ander as normaal en aanvaarbaar beskou kan word, omdat die norme van gemeenskappe nie dieselfde is nie (Filler 1975:198).

#### 2.4 Algemene oorsake van verstandelik erg gestremdheid

Daar bestaan talle faktore wat die normale wordingsverloop van die mens beïnvloed, soos byvoorbeeld oorerwing, omgewing, voeding, kultuur en perseptuele ervaring. Hierdie faktore werk onderling saam en wanneer een of ander kombinasie van bekende en onbekende faktore wanfunksioneer, beïnvloed dit die wordingsverloop van die kind en kan dit onder meer verstandelike gestremdheid tot gevolg hê (Steenkamp 1978:77).

Elke oorsaak van verstandelike gestremdheid het 'n eiesoortige invloed op die algemene ontwikkeling van die kind (Lombaard 1981:63). Verstandelike gestremdheid is gevolglik selde 'n geïsoleerde gestremdheid en gaan dikwels met ander versteurings gepaard (Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling 1978:15[12]). Daarom is die spesifieke oorsaak van 'n besondere individu se gestremdheid dikwels nie bepaalbaar nie, omdat 'n kombinasie van faktore saamgewerk het. Wanneer so 'n kombinasie van versteurings 'n vaste patroon vertoon, word van 'n sindroom gepraat. Vanweë die uniekheid van elke mens is die invloed van dieselfde oorsaak van verstandelik erg gestremdheid boonop uniek by elke individu, sodat daar nie sprake kan wees van 'n tipiese persoonsbeeld van verstandelik erg gestremdes nie (Lombaard 1981:63).

Aangesien hierdie studie op die onderwys aan die verstandelik erg gestremde fokus, val dit nie binne die veld van ondersoek om 'n volledige uiteensetting van die etiologie van verstandelike gestremdheid te verskaf nie. 'n Volledige etiologiese uiteensetting van die probleem is beskikbaar in *Kaplan & Sadock* (1981). Slegs 'n kort oorsig van die mees algemene oorsake word hier gegee.

#### 2.4.1 Infeksies

Die infeksies wat verstandelike gestremdheid kan veroorsaak, kan in twee groepe verdeel word, naamlik dië wat deur die moeder op die ongebore baba oorgedra word en dië wat na die geboorte deur die baba self opgedoen word. Die volgende is voorbeelde van skadelike infeksies:

##### (i) Kongenitale sifilis

Die spirocheet (siekteverwekker) dring deur die plasenta en beskadig die fetus (Grossman 1983:60). Die kind word gebore met 'n verskeidenheid van abnormaliteite waaronder ook verstandelike gestremdheid (Geldenhuis & Du Toit 1971:276; Baroff 1986:158).

##### (ii) Rubella

Indien die verwagte moeder Duitse masels (Rubella) opdoen gedurende die eerste drie maande van swangerskap, is die kans 50 tot 60 persent dat die kind met 'n verskeidenheid van abnormaliteite gebore sal word (Crome & Sterne 1972:42). Dit gebeur nogal dikwels dat die kind met geboorte sowel blind en doof as verstandelik erg gestremd is (Geldenhuis & Du Toit 1971:276; Baroff 1986:155; Grossman 1973:50).

##### (iii) Sitomegaliese insluitingsiekte

Sitomegaliese insluitingsiekte word deur 'n virus en wel 'n sogenaamde speekselkliervirus (De Villiers 1989:26; Crome & Sterne 1972:49) veroorsaak wat

ernstige skade aan die fetus se sentrale senuweestelsel veroorsaak (Page-El & Herman 1983:426).

(iv) **Meningitis en ensefalitis**

Meningitis en ensefalitis is die bekendste infeksies wat na geboorte opgedoen kan word (Crome & Sterne 1972:82). Indien dit nie vroegtydig behandel word nie, kan dit verstandelike gestremdheid tot gevolg hê (Baroff 1986:169).

(v) **Toksoplasmose**

Dit is 'n *protozoan*-infeksie wat net soos *Rubella* geen nadelige invloed (Lott 1983:100) op die moeder het nie, maar ernstige skade aan die fetus kan aanrig. As die moeder die infeksie gedurende die eerste drie maande van swangerskap opdoen, is die baba dikwels met geboorte ernstig siek en sterf hy gewoonlik binne die eerste maand. Diè wat oorleef kan verstandelike gestremdheid in verskillende grade vertoon (die IK kan wissel tussen 25-40), asook algehele of gedeeltelike blindheid en ander psigomotoriese gebreke (Baroff 1986:157; Page-El & Herman 1983:426; Grossman 1973:50).

#### 2.4.2 Versteurings in metabolisme en voedingsgebreke

Die meeste navorsing met betrekking tot die faktore wat verstandelike gestremdheid kan veroorsaak, is op die gebied van versteurings in metabolisme en voedingsgebreke gedoen (Page-El & Herman 1983:402). Hierdie oorsaaklike faktore is ook die maklikste voorkombaar. Slegs ongeveer vyf persent van alle verstandelike gestremdheid is egter aan sodanige tipe versteurings te wyte (Baroff 1986:145). Die bekendste hiervan is die volgende:

**Fenielketonurie** (Crome & Sterne 1972:353): In hierdie toestand kan die liggaam nie die lewerensiem, fenielalanien-oksilase, produseer wat die aminosuur moet oksideer nie. Die fenielalanien hoop dan in die bloedstroom op en word in die uriene uitgeskei. Die opvallendste simptome van feniel-ketonurie is verstandelike gestremdheid wat toeneem namate die persoon ouer word.

**Tay-Sach-sindroom:** As gevolg van die gebrek aan die ensiem, *heksoaminidase A*, word groot neerslae vet in die selle van die sentrale senuweestelsel aangetref. Die siekte begin gewoonlik op die ouderdom van vier tot ses maande. Die eerste simptome is braking, diaree en algemene agteruitgang. Die baba groei nie na wense nie en toon min verstandelike ontwikkeling. Die baba word gewoonlik blind, verloor sy motoriese vermoëns en raak al meer verstandelik gestremd. Kinders wat aan hierdie siekte ly word selde ouer as vier tot ses jaar.

**Hurler se sindroom:** In hierdie sindroom word *mukopolisakkarides* in die bindweefsel en senuwees neergelaat. Omdat bindweefsel ledemate saamvoeg en as ondersteuningstrukture dien, word die liggaam as gevolg van bindweefsel-afwykings opvallend misvorm. Die kinders sterf dikwels jonk. Lyers van dië sindroom is verstandelik erg gestrem en dikwels ook doof. Defekte van die hart kom ook algemeen voor.

**Kretinisme (Crome & Sterne 1972:414):** Dit ontstaan wanneer die skildklier nie na behore funksioneer nie en daar dan 'n tekort aan die skildklierhormoon, tiroksien, voorkom. Tiroksien reguleer die spoed waarmee die basiese chemiese prosesse in die liggaamselle plaasvind en het dus 'n groot invloed op die liggaamlike en verstandelike groei van die kind.

### 2.4.3 Breinbeserings

Breinbeserings wat verstandelike gestremdheid by 'n kind kan veroorsaak kan voor geboorte (pre-nataal), tydens geboorte (nataal) of na geboorte (postnataal) plaasvind. Die simptome van breinbeserings is uiteenlopend van aard en hang van die aard, die lokaliteit en die erns van die besering af. De Villiers (1989:35) is van mening dat die meeste breinbeserings tydens die geboorteproses plaasvind en dat dit deur breinbloeding of *anoksie* (suurstoftekort) veroorsaak word (Crome & Sterne 1972:452). Baroff (1986:169) wys daarop dat die ontydige afskeiding van die plasenta, afsak van die naelstring, vermoeiende en langdurige geboorteproses, onderdrukking van die asemhalingsentrum as gevolg van te veel verdoving en blokkering van die lugweë ook natale breinbesering kan veroorsaak.



Die bestraling van die baarmoeder in die pre-natale fase, kan skadelik wees, aangesien die blootstelling van die embryo of fetus aan X-strale ernstige breinskade tot gevolg kan hê (Crome & Sterne 1972:35). Indien die bestraling gedurende die eerste drie maande van swangerskap plaasvind, is die risiko veel hoër (Grossman 1983:64).

#### 2.4.4 Vergiftiging

Vergiftiging kan voor of na 'n kind se geboorte plaasvind. Indien die moeder sekere medikamente of ander middels soos 'n oormaat alkohol inneem, kan dit verstandelike gestremdheid van haar baba tot gevolg hê (Grossman 1983:63; Baroff 1986:162). Na geboorte kan veral loodvergiftiging (De Villiers 1989:39; Crome & Stern 1972:101) en kwikvergiftiging (Baroff 1986:171) vir sekere afwykings verantwoordelik wees.

#### 2.4.5 Chromosoom-afwykings

Die menslike liggaam is saamgestel uit selle wat elk 'n selkern bevat. In elke selkern kom daar 46 chromosome voor wat opgebou is uit oorgeërfde genes wat op hulle beurt die voorkoms, eienskappe en ontwikkeling van die betrokke persoon bepaal (Baroff 1986:95). Indien daar sou fout kom in een van die selverdelingsprosesse, kan chromosoomafwykings ontstaan (De Villiers 1989:42; Crome & Stern 1972:11). Hierdie afwykings kan baie gering wees en ongemerk verbygaan, maar dit kan ook groot skade aanrig en ernstige versteuringe in die groei en die wording van die kind tot gevolg hê, in so 'n mate dat die kind ook verstandelik gestremd kan wees.

**Down-sindroom:** Hierdie sindroom is verreweg die belangrikste van die chromosoomafwykings (De Villiers 1989:57; Page-El & Herman 1983:408). Die fisiese en verstandelike defekte word veroorsaak deur 'n addisionele hoeveelheid van die 21e chromosoom in die chromosoomsamestelling van die persoon. Dr. John Langdon-Down het in 1866 die afwyking *mongolisme* genoem, omdat die voorkoms van die persone met hierdie sindroom hom herinner het aan die

voorkoms van die mongoolse rasse.

Ander minder bekende sindrome wat ook ontstaan as gevolg van chromosoom-afwykings en wat verstandelike gestremdheid tot gevolg kan hê, is:

**Cri du Chat-sindroom:** Hierdie sindroom ontstaan as gevolg van 'n verminderde hoeveelheid chromosoommateriaal. Die sindroom word so genoem, omdat die baba wat daaraan ly, 'n kenmerkende hoë, katagtige manier van huil het. Die kind groei baie stadig en is gewoonlik verstandelik erg of selfs uiters gestrem.

**Klinefelter se sindroom (Crome & Stern 1972:12):** Hierdie sindroom kom net by manlike persone voor en ontstaan as gevolg van die feit dat daar 'n X-chromosoom te veel is. Hulle is gewoonlik lank en toon 'n gebrek aan manlike eienskappe. Die graad van verstandelike gestremdheid en die graad van manlikheid hou verband met die aantal addisionele X-chromosome.

**Turner se sindroom (Baroff 1986:104-105; Geldenhuys & Du Toit 1971:278):** Hierdie sindroom kom weer net by vrouens voor en word veroorsaak deurdat hierdie persone net 45 chromosome in plaas van die normale 46 het. Die een geslagschromosoom ontbreek. Vrouens met hierdie sindroom is gewoonlik steriel en die meisie ontwikkel nie gedurende haar puberteitsjare nie. Verstandelike gestremdheid kom nie noodwendig voor nie, maar die meeste kinders het wel leerprobleme as gevolg van tekorte in perseptuele vermoëns.

#### **2.4.6 Rhesus-onverenigbaarheid**

Indien daar 'n botsing in die bloedgroepe van die ouers voorkom deurdat die moeder Rhesus-negatief en die vader Rhesus-positief is (Grossman 1983:137), kan dit tot breinskade en gevolglike verstandelike gestremdheid by die kind lei (Baroff 1986:159).

#### **2.4.7 Oorerwings- en omgewingsfaktore**

Oorerwings- en omgewingsfaktore is só nou verweef dat dit nie moontlik is om

elkeen se spesifieke bydrae tot verstandelike gestremdheid te onderskei nie. Daarbenewens is interaksie tussen omgewingsinvloede en intellektuele wording (wat oorerflik is) so groot dat daar nie tussen die twee gedifferensieer kan word nie (Geldenhuis & Du Toit 1971:279). Verder is kulturele deprivasie sowel as sosio-ekonomiese omstandighede dikwels bydraende faktore tot die ontstaan van verstandelike gestremdheid (Steenkamp 1978:84).

Uit die voorgaande uiteensetting van die oorsake van verstandelike gestremdheid behoort die heterogeniteit van die verstandelike gestremdes as groep te blyk en kan daar verwag word dat daar ook verskeie tipes bykomende gestremdhede aanwesig sal wees. Die bykomende gestremdhede sal nou van naderby beskou word.

## 2.5 Bykomende gestremdhede

Daar is 'n aantal tipiese gestremdhede wat benewens die gebrekkige verstandelike vermoë by die meeste verstandelik erg gestremdes voorkom. Aangesien hierdie gestremdhede gewoonlik in verskillende kombinasies voorkom, word die verstandelik erg gestremde meestal as 'n meervoudig-gestremde gesien.

Gebrekkige verstandelike vermoë veronderstel 'n bepaalde vlak van funksionering en 'n plafon van wording. Dit is gevolglik 'n toestand wat ernstige belemmering vir die verloop van die opvoedingsgebeure inhou (Steenkamp 1978:27). Hoewel die gebrekkige verstandelike vermoë die primêre gestremdheid by verstandelik erg gestremdes is, is dit baie selde die enigste gestremdheid by 'n bepaalde individu. In die verband is Gearheart & Litton (1979:38) van mening dat:

*... more often than not, sensory handicaps, physical disabilities, or behavioral/emotional disorders accompany the mental deficiency.*

Hierby kan ook afwykings wat neurologies, sensories of fisies van aard is, gevoeg word. Aangesien die totale kind deur sy gestremdheid betrek word en sy hele persoonlikheid daardeur beïnvloed word, kan dit daartoe lei dat hy uiteindelik 'n meervoudig-gestremde is (Lombaard 1981 :128). In dië verband verduidelik Du

Toit (1985:31) byvoorbeeld, dat in gevalle van breinbeskadiging daar naas die verstandelike gestremdheid ook ander simptome van breinskade kan voorkom soos onder andere epilepsie, serebrale gestremdhede, sintuiglike defekte en outisme (vergelyk ook Grossman 1983 :118). Hierdie bykomende gestremdhede kan in verskillende grade en in verskillende kombinasies voorkom. Die volgende bykomende gestremdhede kom algemeen voor:

### 2.5.1 Epilepsie

Epilepsie kan beskryf word as "... *a condition of recurrent seizures or convulsions*" (Ingalls 1978:145). Aangesien epilepsie die gevolg is van 'n breinbesering, kom dit dikwels onder verstandelik erg gestremdes voor (Baroff 1986:177; Crome & Sterne 1972:92).

Ondersoeke deur die *Raad vir Geesteswetenskaplike navorsing* (Lombaard 1981:128) na verstandelik erg gestremdes het aan die lig gebring dat, hoe ernstiger die graad van verstandelike gestremdheid, hoe groter is die persentasie wat epileptiese toevale kry. Medikasie wat geneem word om epileptiese toevale te beheer, kan ook nuwe-effekte hê wat dikwels die intellektuele wording van die kind kan beïnvloed (Sisson & Breuning 1983:152; Aman & Singh 1987:324).

### 2.5.2 Serebrale gestremdheid

Serebrale gestremdheid kan beskryf word as:

*... 'n nie-progressiewe versteuring van beweging of houding wat in die kinderjare as gevolg van 'n wanfunksionering of beskadiging van die brein ontstaan* (Du Toit 1985:32; Baroff 1986:174).

Soos in die geval van epilepsie, kan serebrale verlamming ook veroorsaak word deur 'n disfunksie van die brein en kom dit gewoonlik saam met verskeie ander gestremdhede voor, onder meer verstandelike gestremdheid (Grossman 1983:152).

### 2.5.3 Sintuiglike defekte

Verskillende grade en vorms van sintuiglike defekte soos visuele en ouditiewe gebreke kom by verstandelik erg gestremdes voor (Begab 1963:17). Dit is egter moeilik identifiseerbaar by die jong kinders, omdat dit nie altyd moontlik is om vas te stel in watter mate die verstandelike tekort en in watter mate die ander gestremdhede vir hulle probleme verantwoordelik is nie (Du Toit 1985:33).

#### 2.5.4 Outisme

Die oorsake van outisme is nog nie met sekerheid vasgestel nie, maar die meeste navorsers aanvaar dat dit met 'n biochemiese aantasting van spesifieke breinfunksies verband hou (Robinson & Robinson 1965:202; Crome & Sterne 1972:108; Kaplan & Sadock 1981:870). Tipiese outistiese trekke, soos byvoorbeeld 'n omvangryke en langdurige wanverhouding in emosionele verhoudings met mense, 'n volgehoue verset teen verandering, versteurde spraakverwerking, abnormale perseptuele belewinge en 'n verwringing van normale bewegingspatrone kom dikwels by die verstandelik erg gestremde voor (Du Toit 1985:34). Outisme kom ook meer algemeen by verstandelike gestremdes voor as onder die normale bevolking (Grossman 1983:99).

Daar is ook minder opvallende bykomende gestremdhede wat dikwels by die verstandelik erg gestremde kind voorkom en wat nie deur een van bogenoemde vorms van gestremdhede ondervang is nie soos byvoorbeeld: aandagsafleibaarheid of sensoriese hiperaktiwiteit, hiperaktiwiteit (hiperkinese), perseptuele disfunksies, motoriese probleme, perseverasie en katastrofiese reaksies (Grossman 1983:98). Hierdie probleme wat ook verband hou met breinskade kan ernstige leerprobleme tot gevolg hê (Du Toit 1985:35; Kirk & Gallagher 1983:143-144; Begab 1963:25).

#### 2.6 Die verstandelik erg gestremde kind as waardewese

Die kindwees van die verstandelik erg gestremde word deur dieselfde pedagogiese kategorieë van kindwees omvat en word aan die hand van dieselfde kriteria beoordeel (vgl. 1.4).

Net soos die nie-gestremde kind, is die verstandelik erg gestremde kind ook van die oomblik van sy geboorte af elke opsig volledig mens. Hy is nie minder mens omdat hy nog 'n volwassewordende is of omdat hy gestremd is nie. Hy arriveer ook in 'n wêreld waar ander reeds is, dit wil sê 'n wêreld van mense waar kultuur en kultuurgoedere reeds aanwesig is. Hy moet nou gaandeweg deur dialoogvoering met alles in sy wêreld kennis maak en die geldende waardes en norme leer ken en sy eie maak. Hy moet dus betekenis kan gee aan dit wat hy leer en uiteindelik sy eie leefwêreld tot stand kan bring (konstitueer) waarin hy sinvol kan leef. Die verstandelik erg gestremde kind is iemand met intrinsieke waarde, 'n persoon met moontlikhede wat gerealiseer moet word. Hy is ook 'n volwassewordende wat in sy op-weg-wees na volwassenheid op die hulp en steun van volwassenes aangewese is. Kinders is almal gelykwaardig, aangesien elke persoon oor sy eie intrinsieke en absolute waarde beskik. Net soos volwassenes is kinders egter kwalitatief ongelyk. Hulle verskil ten opsigte van hul onderskeie vermoëns, gesindhede, neiginge, wilskrag en geleenthede.

Alle kinders moet deur opvoeding voorberei word om die geheel nuwe kragte en uitdagings van die moderne samelewing die hoof te bied. Hulle moet fisies en geestelik sterk genoeg wees om staande te bly onder toenemende druk (Cubberley 1982:400). So moet die opvoeding van die verstandelik erg gestremde ook aangepas word om hierdie uitdagings te kan aanvaar.

## **2.7 Wording van die verstandelik erg gestremde kind**

Die wording van 'n kind vind voortdurend plaas in die rigting van die volwasse leefwêreld (Sonnekus 1981:33). Wording dui op die kind se voortgang na ontplooiende volwassenheid (Vrey 1984 :10). Outentieke volwassewording geskied nie natuurlik en noodwendig soos biologiese groei en ontwikkeling nie. Om die wêreld om hom te omvorm tot eie leefwêreld, moet die kind 'n greep op die werklikheid verwerf en homself deur middel van betekenisgewing ten opsigte van die mense, dinge en idees rondom hom oriënteer. Daarvoor het hy die hulp, steun en begeleiding van volwassenes nodig wat reeds sodanige greep op die werklikheid verwerf het. Hierdie hulp is opvoedingshulp gerig op die outentieke volwassewording van die kind in sy totaliteit (Lombaard 1981:67). Die wordingsmoontlik-

hede waaroor die kind beskik, vorm die stukrag waarmee hy telkens sy wêreld omvorm en nuwe betekenis daaraan gee. Hierdie stukrag is die dryfkrag agter die kind se "... wil self eet, wil self loop, wil self lees" (Vrey 1984:10), dit wil sê sy wordingsverloop. In die geval van die verstandelik erg gestremde kind word sy wordingsverloop deur gebrekkige wordingsmoontlikhede beïnvloed. Daar sal vervolgens in die besonder gelet word op die wordingsmoontlikhede, die persoonlikheidsremminge en die leeremoontlikhede van die verstandelik erg gestremde kind.

## 2.8 Wordingsmoontlikhede van die verstandelik erg gestremde kind

Die wording van die verstandelik erg gestremde kind verloop langamer as dié van die normale kind. Namate hierdie kind ouer word, word sy gestremdheid al hoe merkbaarder. Die verstandelik erg gestremde kind wat nou soos 'n driejarige optree, sal dus nie drie jaar later soos 'n sesjarige optree nie (Steenkamp 1978:33). So 'n kind sal vir 'n langer periode en dikwels lewenslank van 'n volwassene afhanklik bly (Jordaan 1988:28).

Die langamer wordingsverloop van verstandelik erg gestremde kinders hang ten nouste saam met die besondere probleme wat hulle ten opsigte van hul kognitiewe, taal-, motoriese, perseptuele en affektiewe ontwikkeling ondervind.

### 2.8.1 Kognitiewe ontwikkeling

Kognitiewe ontwikkeling kan beskryf word as:

*... the development of the processes by means of which the sensations received by the senses are categorized and responded to. Such processes result in individual constructions of reality within a context of shared cultural and social meanings (Turner 1984:15).*

Afhangende van 'n individu se verstandelike vermoë, sal sy betekenisgewing aan en vertolking van sy leefwêreld dus op unieke wyse van ander individue se betekenisgewing verskil; hy sal sy omgewing dus op 'n unieke wyse beleef.

Die ontwikkeling van die kognitiewe vermoë waardeur begrip en uiteindelijke leer moontlik gemaak word, verloop volgens Piaget (1972:54) by kinders soos volg:

- \* Die sensories-motoriese stadium  
Gedurende hierdie stadium begin die kind 'n begrip vorm van homself as losstaande van die omgewing.
- \* Die pre-operasionele stadium  
Die kind begin taal gebruik. Sy konsepte is egter nog egosentrië van aard.
- \* Die operasionele stadium  
Die kind se konsepte is konkreet, maar hy begin deduktief dink. Hy vorm konsepte van tyd en ruimte en kan voorwerpe kategoriseer.
- \* Die formeel-operasionele stadium  
Die kind kan verskillende moontlikhede teen mekaar opweeg en 'n probleem vanuit verskillende oogpunte benader. Hy is ook in staat om in abstrakte terme te dink.

Aangesien die tempo van kognitiewe ontwikkeling regstreeks met intelligensie korreleer (Grover 1990:170), is dit vanselfsprekend dat die kognitiewe ontwikkeling van verstandelik erg gestremde kinders ten opsigte van al bogenoemde stadia stadiger sal verloop as dië van normale kinders en ook beperk sal wees ten opsigte van die kind se vermoë tot begripsvorming (Baroff 1986:1-2). Die jonger verstandelik erg gestremde kinders verkeer gewoonlik nog in die senso-motoriese stadium van kognitiewe ontwikkeling en ouer kinders in die pre-operasionele stadium (Ginsburg & Opper 1979:61). Hulle kognisie vertoon derhalwe die kenmerkende eienskappe van die betrokke stadia van kognitiewe ontwikkeling. Dit beteken dat verstandelik erg gestremdes, ook wanneer hulle ouer is, steeds die kognitiewe eienskappe van kinders in die pre-operasionele stadium sal vertoon. Volgens Piaget (1972:54-59) sluit dit die volgende in:

- \* Egosentrisme - stel homself nie in 'n ander se plek nie.
- \* Sentrerings - fokus net op een aspek van 'n saak.
- \* Onomkeerbaarheid - kan 'n saak nie in sy gedagtes omkeer en van die



ander kant af beredeneer nie.

- \* Transduktiewe beredenering - maak eenvoudige afleidings.
- \* Realisme - dink slegs in konkrete terme.
- \* Animisme - glo dat lewelose dinge kan voel en verstaan.
- \* Konkreet gebondenheid - dink en handel slegs volgens wat hy sintuiglik waarneem (vgl. ook Lewin 1935:196).

Tekorte in die kognitiewe ontwikkeling van die verstandelik erg gestremde kind oefen 'n regstreekse invloed op die kind se menswees uit, dit wil sê op sy psigiese lewe, sy wilslewe, sy gevoelslewe en die ganse omgang met sy leefwêreld (Jordaan 1988:18). Die kognitiewe struktuur van die verstandelik erg gestremde kind is dikwels so rigied van aard dat die kind dit baie moeilik vind om bykomende kennis te akkommodeer. As gevolg hiervan leer hy/sy kwantitatief minder en is die kwaliteit van sy leerervaringe ook swakker.

Verstandelik erg gestremde kinders ondervind heelwat kognitiewe probleme: geheueprobleme; probleme met assosiasie en die klassifikasie van inligting; ruimtelike waarneming, asook probleme met sortering en groepering. Verder is hul redeneer en oordeelsvermoë swak (Kirk & Gallagher 1983:121) en toon hulle 'n gebrek aan oorspronklikheid en insig in hul eie menswees. Daar bestaan ook 'n onvermoë om verbande raak te sien (Du Toit 1985:53; Begab 1963:27). Hierdie kinders se konsentrasievermoë is swak en hul aandagspan baie kort. Namate hy groter word, word die gaping tussen sy verstands- en kronologiese ouderdom al groter, omdat hy as gevolg van gebrekkige kognitiewe ontwikkeling nie soveel byleer en ervaar soos die nie-gestremde nie.

### 2.8.2 Taalontwikkeling

Taal kan as die grondvoorwaarde vir die totale wording van die mens beskou word; trouens:

*... kennis van die kind se verstandelike, emosionele en wilslewe berus grotendeels op sy bekwaamheid om ... taal te verstaan en te gebruik (Vrey 1984:135).*

Daarbenewens stel die onderskeiding en interpretasie van klanksimbole die individu in staat om:

*... na buite te beweeg, sy gevoelens en gedagtes met ander te deel asook om sy medemens se gedagtes en gevoelens te deel (Jordaan 1988:15).*

Daar kan derhalwe geredeneer word dat taal as kommunikasiemiddel besonder betekenisvol is in die totale wording van die kind.

Die volgende voorwaardes word vir doeltreffende taalverwerwing gestel (Salkind 1987:220):

- \* Die spraakorgane moet sodanig ontwikkel wees dat moeilike spraakklanke voortgebring kan word.
- \* Die brein moet so ver ontwikkel wees dat die kind verstandelik gereed is om te praat, want 'n kind se taalvermoë hou direk met sy vlak van kognitiewe ontwikkeling verband.
- \* Daar moet 'n geskikte rolmodel vir die kind beskikbaar wees, sodat hy kan leer om die woorde korrek uit te spreek en sinstrukture reg te gebruik.

Afgesien van bogemelde voorwaardes is daar verskeie problematiese aangeleenthede wat die taalontwikkeling van 'n kind nadelig beïnvloed, onder meer (Hurlock 1978:173; Salkind 1987:230):

- \* 'n aangebore onvermoë om te praat;
- \* gebrekkige motoriese groei en 'n onvermoë om motoriese vaardighede aan te leer;
- \* nadelige omgewingsinvloede;
- \* begripsprobleme;
- \* gebrekkig ontwikkelde luistervaardighede;
- \* vertraagde spraak en gevolglike probleme in sosiale ontwikkeling;
- \* spraakversteurings soos hakkell, stotter, lispel, nasale spraak en lalliëring, en
- \* verkeerde artikulasie en substitusie van sekere spraakklanke.

Die volgende spesifieke tekorte in die gesproke taal van verstandelik erg gestremde kinders kan geïdentifiseer word (vergelyk Du Toit 1985:43; Jordaan 1988:16):

- \* sinne is kort en telegramagtig,
- \* sinskonstruksies is ooreenvoudig,
- \* woordeskat is beperk en bestaan hoofsaaklik uit konkrete verwysings.

Litton (1978:125) sê dat weglatings, vervangings en verwrings van klanke die uitspraak van verstandelik erg gestremdes negatief beïnvloed en dat hulle ook probleme ondervind met betrekking tot stemgebruik.

Hierdie tekorte dui op 'n taalarmoede wat kan meebring dat die verstandelik erg gestremde kind se kommunikasie met die werklikheid sy geleentheid vir betekenisgewing beperk. Taaltekorte kan ook sy betrokkenheid by en sy beleving van die werklikheid negatief beïnvloed.

As gevolg van sy gebrekkige taalontwikkeling is die verstandelik erg gestremde kind soms op nie-verbale vorme van kommunikasie aangewese (Steenkamp 1978:45). Dit kan egter tot probleme in sy sosialisering lei, omdat net die mense in sy onmiddellike omgewing hierdie nie-verbale taal kan verstaan (Esquirol 1845:467). Dit bring op sy beurt weer ongekende frustrasie mee wat dikwels op ongewenste gedrag soos aggressie tot uiting kom (Sundberg 1983:285).

Uit die bogenoemde word dit duidelik waarom die vermoë tot en tempo van taalontwikkeling by die verstandelik erg gestremde kind begrens sal wees.

### 2.8.3 Motoriese ontwikkeling

Wanneer 'n baba gebore word, is sy bewegings beperk tot skop en grypbewegings. Hy bly hulpeloos totdat sy senuweestelsel en spiere in so 'n mate ontwikkel het, dat hy beheer oor die beweging van sy liggaam verkry. Namate hy ouer word, ontwikkel sy motoriek volgens 'n bepaalde volgorde. Die kind leer eers om sy kop regop te hou en dan sy lyf en daarna leer hy om te sit, te seil, te kruip en

uiteindelik om te loop (Van der Schyff 1985:25). Ongeveer dieselfde ontwikkelingspatroon word by verstandelik erg gestremdes aangetref met diè verskil dat dit teen 'n veel stadiger tempo plaasvind. Die verstandelik erg gestremde kind bereik gevolglik die ontwikkelingsmylpale soos sit, kruip en loop heelwat later as die normale kind (Jordaan 1988:17).

Op die gebied van die fyn motoriek is die agterstand nog groter, omdat hierdie vaardighede nie toevallig aangeleer word nie, maar afsonderlik geleer moet word, dit wil sê doelbewus aangeleer moet word (Steenkamp & Steenkamp 1979:34). Dit is egter nie net die stadiger tempo wat die motoriese ontwikkeling van die verstandelik erg gestremde kind beïnvloed en vertraag nie. Ander probleme kan ook 'n rol speel. Die verstandelik erg gestremde kind beskik dikwels oor 'n swakker spierstelsel as die normale kind, minder fisiese energie. So 'n kind is dikwels oorgewig, hipo- of hiperaktief, of ly aan lateraliteitsverwarring. Hy voer dikwels stereotiepe bewegings uit, toon stadige reaksies en het 'n agterstand ten op sigte van perseptuele en sintuiglike ontwikkeling (Van der Schyff 1985:25). In vergelyking met die nie-gestremde is die verstandelik erg gestremde kind:

- \* se motoriese koördinasie swakker
- \* se reaksietyd stadiger
- \* onhandig in die hantering van voorwerpe
- \* se balans swak
- \* se bewegings lomp
- \* se fynere hand- en vingerkoördinasie swak (Jordaan 1988:17; Litton 1978:12).

Die beperkinge in die motoriese ontwikkeling van hierdie kinders het tot gevolg dat hulle lomp en onbeholpe vertoon. Dit tesame met hul onvermoë om die reëls van speletjies te begryp, lei gewoonlik tot uitsluiting uit die aktiwiteite van hulle ouderdomsgroep. Dit het weer 'n nadelige uitwerking op hul sosialisering wat swak interpersoonlike verhoudinge tot gevolg kan hê (Van der Schyff 1985:25; Jordaan 1988:17).

#### 2.8.4 Perseptuele ontwikkeling

Perseptuele ontwikkeling kan gedefinieer word as:

*... die kognitiewe vermoë om betekenis te heg aan data wat deur die sintuie ontvang word (Van der Merwe 1989:27).*

Hoewel grootliks afhanklik van sintuiglike waarneming, is perseptuering eintlik 'n kognitiewe aktiwiteit. Esquirol (1845:467) het die perseptuele probleme van die verstandelik erg gestremde kind in die vorige eeu reeds soos volg:

*The senses of idiots, being scarcely developed, and the sensations imperfectly perceived, the understanding can make no greater proportionate advance, since its instruments are defective.*

Verstandelik erg gestremde kinders openbaar vertraagde perseptuele ontwikkeling weens trae kognitiewe, taal- en motoriese ontwikkeling. Daarbenewens ervaar hulle dikwels spesifieke perseptuele tekorte soos voor- en/of agter- grond- versteurings, probleme met visuele en/of ouditiewe diskriminasie, onsekere ruimtelike oriëntering, gebrekkige lateraliteit en rigtingsekerheid, asook gebrekkige deursettingsvermoë (Du Toit 1985:48).

### 2.8.5 Affektiewe ontwikkeling

Affektiewe ontwikkeling dui op die ontwikkeling van die gevoelslewe van die kind. Die verstandelik erg gestremde kind se affektiewe verwagtinge is dieselfde as dië van enige ander kind, te wete:

- \* 'n soeke na sekuriteit,
- \* 'n begeerte om te behoort, aanvaar te word en deel van 'n groep te wees,
- \* 'n hunkering na erkenning, en
- \* 'n strewe om onafhanklik te wees (vergelyk Jordaan 1988:15).

Die kwaliteit van 'n kind se gevoelslewe word beoordeel op grond van die *stabiliteit* of *labiliteit* daarvan. Persone met 'n swak intellektuele vermoë sal noodwendig op 'n meer onvolwasse, irrasionele emosionele vlak funksioneer. Die noue verband wat daar bestaan tussen die kognitiewe en affektiewe ontwikkeling

word duidelik weerspieël in die affek van die verstandelik erg gestremde, want selfs as volwassenes is hulle gevoelens nog eenvoudig van aard, kort van duur en word dit moeilik beheer (Du Toit 1985:50).

Verstandelik erg gestremde kinders tree soms baie impulsief op omdat hulle minder insig in die werklikheid het en in dit wat rondom hulle aangaan en hulle ook nie in staat is om te voorsien wat die resultaat of gevolge van hulle optrede gaan wees nie. Infantiele emosionele uitbarstings kom dikwels voor wanneer hulle verwagtinge nie onmiddellik bevredig word nie. Die kinders is dus in 'n groot mate gevangenes van hul emosies. Wanneer die vermoë om te redeneer ontbreek, word die weg wat deur die emosies voorgeskryf word, gevolg (Steenkamp 1978:40). Dit is dan ook die rede waarom aggressie en onverantwoordelikheid redelik algemeen by hierdie kinders voorkom (Jordaan 1988:18).

## **2.9 Persoonlikheidsremminge van verstandelik erg gestremde kinders**

Die gebrekkige kognitiewe, taal-, motoriese, perseptuele, affektiewe en betekenisgewende ontwikkeling van verstandelik erg gestremdes het tot gevolg dat sekere persoonlikheidsremminge redelik algemeen by hulle opgemerk kan word (Ingalls 1978:268; Jordaan 1988:13).

### **2.9.1 Die vrees vir mislukking**

Verstandelik erg gestremde kinders beleef baie angs en spanning omdat hulle so dikwels mislukkings beleef en 'n onvermoë het om die meeste take wat deur die gemeenskap aan hul opgedra word, te verrig. Die erg gestremde kind beleef homself as minderwaardig en 'n mislukking. Hy sal dus die aanpak van nuwe take vermy, omdat hy verwag om te misluk. Dit lei tot groot frustrasie en uiteindelijke negatiewe selfbeeldvorming (Steenkamp & Steenkamp 1979:32).

Die swak selfbeeld van die verstandelik erg gestremde en sy gevolglike gebrek aan selfvertroue het 'n negatiewe invloed op sy hele persoonlikheidsontplooiing (Ingalls 1978:265).

### 2.9.2 Hulpeloosheid

As gevolg van 'n aanhoudende beleving van mislukking, ontwikkel die verstandelik erg gestremde 'n gevoel van uitgelewerdheid. Dit veroorsaak 'n algemene gevoel van hulpeloosheid, onsekerheid, besluiteloosheid, swak waaghouding en vrees vir verdere mislukking. Daarom is die verstandelik erg gestremde kind baie afhanklik van die oordeel van die onderwyser of ander volwassenes in die omgewing en is daar sprake van 'n verhoogde sosiale afhanklikheid (Waite 1972:41).

Vanweë die verstandelik erg gestremde se onvermoë om doeltreffend op interpersoonlike vlak te kommunikeer of saam te speel, word hy dikwels op sosiale vlak *eenkant toe gestoot*.

Hierdeur word die verstandelik erg gestremde se hulpbehoewendheid en sy nood aan sosiale interaksie inderdaad verhoog (Ingalls 1978:271).

### 2.9.3 'n Gebrek aan selfbeheersing

Aangesien daar by die verstandelik erg gestremde kind 'n onvermoë bestaan om sy emosies te beheer, wat spruit uit 'n gebrekkige affektiewe ontwikkeling (Ingalls 1978:273) is hy geneig tot emosionele uitbarstings wat baie hewiger is as wat die situasie regverdig. Sogenaamde katastrofiese gedrag, dit wil sê wanneer dit lyk of die kind alles in sy omgewing wil vernietig en waartydens hy homself dikwels beseer, kom voor. Die kind kom dan totaal onbeheersd voor en sy optrede herinner sterk aan die tantrums van die tweejarige peuter. Hierdie katastrofiese gedrag kom hoofsaaklik voor by breinbeseerde verstandelik erg gestremde kinders.

### 2.9.4 Stereotiepe gedragswyses

Stereotiepe gedrag word deur Ingalls (1978:282) beskryf as:

*... the compulsive repetition of a purposeless behavior that is often self destructive.*

Die verstandelik erg gestremde kind pas nie maklik by veranderinge in die omgewing aan nie en klou aan gevestigde gewoontes vas (Waite 1972:16). Die kind is daarom geneig tot gedragsvorme wat baie stereotiep van aard is. Sulke gedrag kan die vorm aanneem van heen en weer wieg, kop stamp, vingers kou, aan die klere kou, hare uittrek, ensovoorts.

Stereotiepe gedragsvorme word versterk deur die verstandelik erg gestremde se belewenis van onsekerheid en angs, omdat hy nie insig in die oplossing van probleme het nie. Die kind sal ook dikwels hierdie stereotiepe gedrag gebruik om aandag te trek. Stereotiepe gedragsvorme kan ook voorkom wanneer hy verveeld is.

## 2.10 'n Profiel van die verstandelik erg gestremde kind

Verstandelik erg gestremde kinders se primêre gestremdheid is 'n gebrek aan intelligensie. Hierdie gebrekkige verstandsvermoë druk 'n stempel af op die totaliteit van die kinders se persoonwees, hulle psigiese lewe, wilslewe en gevoelslewe.

Spontane eksplorاسie deur die kind lê die grondslag vir sy selfstandigwording en is afhanklik van die wyse waarop die selfstandige handeling deur ouers en ander opvoeders aangemoedig word. Verstandelik erg gestremde kinders verwerf baie moeilik die nodige selfvertroue wat nodig is vir die eksplorاسie van sy wêreld en daarom bly sy bekende wêreld (leefwêreld) dikwels uiters beperk en sluit net bekende ruimtes, dinge en mense in. Nuwe wêreldstigting vind moeilik plaas en verg fyn beplande en geleidelike kennismaking met die onbekende (Haasbroek 1981:72).

Vanweë hul swak verstandsvermoë is hierdie kinders nie in staat om die werklikheid sinvol te beteken nie en is dit vir hulle baie moeilik om 'n eie leefwêreld te konstitueer. Dialoogvoering met die werklikheid is ook beperk en daarom is dit moeilik en selfs onmoontlik om 'n eie staan- en vastrapplek te verwerf. Betekenisgewing berus hoofsaaklik op 'n persoon se kognitiewe struktuur (Vrey 1984:36). Dit is dus verstaanbaar dat die betekenisgewing van verstandelik



erg gestremde kinders kwantitatief beperk sal wees, dit wil sê hulle sal minder verstaan, omdat swakker taal-, perseptuele en motoriese vermoëns vir hulle minder geleenthede tot betekenisgewing voorsien (vgl. par. 2.8.1).

Die betekenisgewing van verstandelik erg gestremde kinders sal ook kwalitatief skade ly, omdat hulle nie fynere betekenisonderskeidinge kan maak nie. Die betekenisgewing sal dus die eienskappe van die kognitiewe struktuur, naamlik eenvoud, konkreetheid en egosentrisme weerspieël (Lewin 1935:196). Alle gekompliseerde betekenis, fynere nuanses, figuurlike taal en beeldspraak is heeltemal bo hulle vuurmaakplek en abstrakte begrippe gaan verlore (Du Toit 1985:64; Lewin 1935:209). Aangesien taal dan nou benewens kommunikasie-medium ook denk-, leer-, eksplorasië-, projeksië- en ekspressiemedium is, sal beperkte taalontdekking (vgl. par. 2.8.2) noodwendig beperkend wees op die totale niveau van selfverwerkliking (Lombaard 1981:75).

Die besondere probleme wat verstandelik erg gestremde kinders dus ten opsigte van hulle kognitiewe, taal-, motoriese, perseptuele en affektiewe ontwikkeling ondervind, sal noodwendig hulle leermoontlikhede nadelig beïnvloed. Die kind wat minder verstaan, minder waarneem en minder beweeg sal vanselfsprekend minder *ontmoetinge* met die werklikheid hê; sy leermoontlikhede sal gevolglik ingeperk word (Du Toit 1985:64).

Verder hou die beperkte verstandvermoë van dié kind ook groot implikasies in vir sy vermoë om te leer en bepaal dit tot 'n groot mate ook die wyse waarop hy leer. As gevolg van die feit dat die konseptuering van die verstandelik erg gestremde kind sowel as sy aandagskonsentrasie kwalitatief swak is, kan hy nie die kognitiewe strategieë van groepering, diskriminering, vergelyking en denke suksesvol beoefen nie (vgl. par. 2.8.1). Konsepte is dus eenvoudig, konkreet, losstaande van mekaar en onnoukeurig. Probleme wat met bogemelde tekortkominge verband hou, is die beperkte omvang van die korttermyngeheue en die gebrekkige organisasie van inligting in die geheue. Inligting kan nie maklik herroep word nie en leeroordrag vind moeilik plaas. Daarbenewens werk die verstandelik erg gestremde kind se vrees vir mislukking en die gevolglike swak waaghouding remmend in op sy selfmotivering en inisiatief om spontaan nuwe

dinge te leer. Op diè wyse word verdere beperkinge op sy leermoontlikhede geplaas.

Sekere persoonlikheidsremminge kom redelik algemeen by verstandelik erg gestremde kinders voor, soos byvoorbeeld die negatiewe selfbeeldvorming as gevolg van hul vrees vir mislukking, hul hulpeloosheid, afhanklikheid en gebrek aan selfbeheersing.

Hoewel verstandelik erg gestremde kinders nie die basiese skolastiese vaardighede kan bemeester nie, kan hulle tog met doelbewuste en intensiewe onderrig die basiese selfversorgings- en kommunikasievaardighede aanleer. Hulle kan ook voldoende sosiale vaardighede bemeester sodat hulle vryelik in die huis en nabye omgewing kan rondbeweeg. Verder is baie van hulle ook in staat om huis-houdelike en arbeidsgerigte vaardighede aan te leer sodat hulle in 'n beskermde omgewing kan woon en eenvoudige roetinewerk onder toesig kan verrig (Kapp 1989:355).

Verstandelik erg gestremde kinders bevind hulle egter in 'n vreemde wêreld waar hulle maklik ongeborge en onveilig kan voel en wanneer daar dan nou gelet word op die wordings-moontlikhede van verstandelik erg gestremde kinders, is dit ooglopend dat hulle met hul beperkte verstandelike vermoë noodwendig ook kinders met opvoedingstekorte is (Lombaard 1981:67).

## 2.11 Samevatting

In hierdie hoofstuk is gepoog om enkele fasette van die verskynsel van *verstandelike gestremdheid* te deurskou. Dit het duidelik geblyk dat verstandelike gestremdheid 'n uiters komplekse aangeleentheid is en dat 'n enkele en algemeen geldige definisie dus nie maklik te bedink is nie (vgl. par. 2.2.2).

Verstandelike gestremdheid is verder 'n omvattende verskynsel en varieer ten opsigte van die manifestasies daarvan en die grade van verstandelike gestremdheid wat verteenwoordig word. As gevolg daarvan is daar verskillende klassifikasie-stelsels wat gebruik word om verstandelik gestremdes te groepeer. Die onderskeie

klassifikasiesistelsels het te doen met die persoon se ontwikkelingseienskappe, sy potensiaal vir onderwys en opleiding en sy sosiale en beroepsbevoegdheid (Kaplan 1981:851; vgl. par.2.3.2).

Die primêre gestremdheid van die verstandelik erg gestremde kind is 'n gebrek aan intelligensie. Hierdie gebrek het tot gevolg dat die verstandelik erg gestremde kind ook *tekortkominge ten opsigte van sy kognitiewe, perseptuele, motoriese en taalontwikkeling asook sy sosiale aanpassing, emosionele beheersing en spraak vertoon.*

Verstandelike gestremdheid kan deur 'n verskeidenheid van faktore veroorsaak word wat in isolasie of in kombinasie werkzaam kan wees. Die faktore het ook nie noodwendig op verskillende persone dieselfde uitwerking nie. Dit kompliseer die verskynsel nog verder.

Die kind se tekortkominge is dikwels reeds by geboorte of gedurende die vroeë kinderjare waarneembaar. *Sy fisiese ontwikkelingstempo is byvoorbeeld stadig.* Hy kan nie teen 'n normale pas leer nie. Hy kan ook nie probleme hanteer wat begrip, redenering, oordeel, insig en geheue verg nie (vgl. par. 2.8.1).

Dit is duidelik dat die verstandelik erg gestremde kind se volwassewording gekompliseer en beperk is, omdat die intellektuele tekortkominge op bykans alle terreine van die kind se wording 'n negatiewe invloed uitoefen. Sy wording vind oneweredig plaas met laagtepunte wat nie tred hou met die res van sy wording, nie. Hierdie tekortkominge word meer opvallend namate die kind ouer word (vgl. par. 2.8). Met die insigte in verband met verstandelike gestremdheid as agtergrond, kan nou gelet word op die wyse waarop verstandelik gestremde kinders behandel is.

In die volgende hoofstuk sal 'n historiese oorsig van die bemoeienis wat daar met verstandelik erg gestremde kinders gemaak is vanaf die tyd van die antieke Grieke en Romeine tot aan die einde van die negentiende eeu gegee word. Daar sal ook gekyk word na die werk van 'n aantal pioniers op die gebied van onderwys aan die verstandelik erg gestremde kind.

## Hoofstuk 3

### Die opvoeding van en onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders vanaf die vroegste tye tot en met 1900

#### 3.1 Inleiding

Verstandelik erg gestremdes was van die vroegste tye af deel van elke samelewing (vgl. Kanner 1964:3; Blackmann 1985:33; Haj 1970:164). Hoe daar gedink is oor en wat die houding was jeens die gestremdes van 'n bepaalde gemeenskap en in 'n bepaalde era van die geskiedenis, kan afgelei word uit die wyse waarop daar met diesulkes gehandel is.

In 'n poging om hierdie veranderende houdings jeens die verstandelik erg gestremde deur die eeue heen aan te dui, sal daar vervolgens eers kortliks op die bemoeienis wat daar met sodanige kinders gemaak is in die tydperk van ongeveer 2000 v.C. tot ongeveer 1500 n.C. gelet word. Daarna sal die daadwerklike pogings van enkele persone wat in die tydperk na 1500 aangewend is om hierdie gestremdes of idiote (soos hulle genoem is) op te voed, onder die loep geneem word.

#### 3.2 'n Historiese oorsig van die bemoeienis met verstandelik erg gestremde kinders

##### 3.2.1 Die antieke Grieke - ca.2000 v.C.- 476 n.C.

Die Griekse term *peros* (met die betekenis *gestremd*) verwys na die liggaamlik swak en misvormde kind. Hierdie term het min of geen verband met verstandelike gestremdheid gehad (vgl. Preen 1976:7; Lampe 1982:1081; Liddell & Scott 1982:1401). Die omskrywing *peros tei dianoiar* is egter gebruik om na die *verstandelik verminkte* te verwys (Lampe 1982:1081).

Die Griekse woord *idiotes* (Liddell & Scott, 1972:327) het aanvanklik die betekenis gehad van 'n *individu* en later is dit gebruik om die afwesigheid van professionele

kennis aan te dui (Kittel 1965:215). Die stam van die woord dui onder meer op a-sosiale gedrag of selfs 'n a-sosiale persoon wat in sy eie wêreld buite die grense van die samelewing leef. Dit verklaar waarskynlik waarom die term *idiotes* uiteindelik deur die antieke Grieke gebruik is om die verstandelik erg gestremde aan te dui (vgl. Kanner 1964:4).

Ten spyte van die antieke Grieke (ca. 1000 -146 v.C.) se hoë beskawingspeil, ryke kultuur en bydraes op die gebied van die kunste en die opvoeding, het hulle nie enige simpatie met die gestremde kind getoon nie. Lycurgus (die legendariese Spartaanse wetgewer van die 8e of 9e eeu v.C.) het die absolute gesag van die Spartaanse staat oor alle pasgeborenes beklemtoon. Hy het die leer van die Eugenetiek (Plato 1955:240; Bardis 1964:169) toegepas, dit wil sê hy wou die Spartaanse ras deur geselekteerde teling verbeter (vgl. Plutarch 1914:253; Burton 1976:31). Daarom moes elke pasgebore kind deur 'n raad, bestaande uit die ouer mans van die stad, die sogenaamde *Gesondheidskomitee*, ondersoek word (Plutarch 1914:255; Marrou 1956:19; Dickinson 1957:105). Kinders wat enigins van die normale afgewyk het, is deur die Raad afgekeur en moes deur hulle ouers òf in die Euratosrivier gegooi word òf na die Tayetosgebergte geneem word om daar in 'n diep ravyn te sterf (Plutarch 1914:255).

Hoewel verstandelike gestremdes met opvallende bykomende gestremdhede (vgl. par. 2.5) of met duidelik sigbare simptome van afwykendheid reeds by geboorte uitgeken en afgekeur is, is hulle nie *per se* doodgemaak nie. Op grond van hul afhanklikheid en omdat hulle as minderwaardig beskou is, is hulle egter later geëlimineer.

### 3.2.2 Die antieke Romeine - ca. 755 v.C.- 65 n.C.

In die antieke Romeinse Ryk het min of meer dieselfde gebruike ten opsigte van gestremde kinders as in antieke Griekeland geheers. Romulus (die legendariese stigter van Rome) het egter 'n wet gemaak dat net misvormde kinders doodgemaak kon word (Wilkens 1905:39). Alle kinders moes egter, tensy hulle baie erg misvormd of gestremd was (Bailey 1951:215), toegelaat word om drie jaar oud te word (Cowell 1961:35). Sodra dit egter duidelik geword het dat die kind

sodanig gestremd is dat hy nie 'n bydrae tot die materiële welstand van die gemeenskap sou kon lewer nie, moes hy gedood word. In Rome is die veroordeeldes in mandjies op die Tiberrivier gelaat (Bailey 1957:215).

### 3.2.3 Die antieke Jode - ca. 2150 - 70 v.C.

Die Jode blyk die enigste antieke beskawing te wees wat vir die gestremde kind 'n beter reg op voortbestaan verseker het. Hulle het aan die kind, as gawe van God, 'n belangrike plek in die gemeenskap toegeken. Hulle het geen onderskeid tussen gestremde en nie gestremde kinders getref nie (Epstein 1947:33; Ebner 1956:30). Genesis 9:6 bevestig hierdie siening deur te beklemtoon dat alle mense gelyk geskape is en dat alle lewe heilig is (vgl. Morris 1937:213). Vir almal was die reg op voortbestaan dieselfde (Ebner 1956:30) en daarom was kindermoord op welke wyse ook al in oud-Israel iets ongehoords (Rombouts 1962:20).

### 3.2.4 Die koms van Jesus Christus - ca. 4 v.C.-29/30 n.C.

Die koms van Jesus Christus het die plek wat die kind in die antieke Joodse gemeenskap beklee het, verder versterk (Mark. 10:14-15; Matt. 18:10 & Luk. 18:15). Jesus het alle mense as gelykwaardig voor God beskou (Mark.9:35) en daarom het Hy in sy prediking mense aangespoor om liefde aan misvormdes te bewys en hulle ook te sien as kinders van God (Matt. 10:42). Sy houding teenoor gestremdes was een van simpatie, begrip en medelye en dus het die leer van Jesus vir die eerste keer vir die minderbevoorregte lede van die gemeenskap soos die verstandelik erg gestremdes hoop gebring.

### 3.2.5 Die Middeleeue - ca. 500-1500 n.C.

Die houding teenoor verstandelik erg gestremdes het gaandeweg begin verander namate die Christelike leer deur die wêreld versprei het. Daar was egter 'n gebruik onder die rykes (aristokrasie en konings) in die Middeleeuse Westerse wêreld om sogenaamde swape of idiote as *court fools* of *court jesters* in hulle huise aan te hou vir die vermaak van hulle gaste (Esquirol 1845:453). Hierdie *court fools* en *court jesters* was gewoonlik liggaamlik gestremdes of verstandelik erg

gestremdes (Kanner 1964:6). Hoewel sommige verstandelik erg gestremdes in hierdie tyd *versorg* was solank hulle 'n *sukses* aan die hof was, het die oorgrote meerderheid sonder sorg rondgeswerf en moes hulle die minagting, spot en bygeloof van die gemeenskap waarin hulle gelewe het verduur (Kanner 1964:6). Na gelang van bepaalde bygelowe het daar verskillende houdings ten opsigte van verstandelik erg gestremdes ontstaan. Dit het gewissel van 'n positiewe siening tot uiters negatiewe sieninge. So byvoorbeeld is verstandelik erg gestremdes in sommige kulture gesien as die *spesiale kinders van God* (Davies 1959:9) en in ander weer as *van die duiwel besete* (Davies 1959:10).

### 3.3 'n Wetenskaplike benadering tot verstandelik erg gestremdheid: 17e-19e eeue

Die Renaissance (ca. 1453), die Hervorming en die Franse Rewolusie, onder meer, het 'n tydvak ingelui waarin daar op politieke, kerklike, sosiaal industriële, filosofiese en wetenskaplike gebied groot veranderinge en vernuwings ingetree het. Die Middeleeuse bygeloof en onkunde aangaande verstandelike gestremdes het tussen die sewentiende en negentiende eeue geleidelik vir 'n meer rasionele benadering van die mens en sy wording begin plek maak.

Dit het daartoe aanleiding gegee dat die individuele vryheid van elke mens (ook die van die gestremde) en die reg van alle persone op gelyke voorregte en geleenthede onder meer deur filosowe soos John Locke (1632-1704) en Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) gepropageer is.

John Locke het geglo dat 'n kind by geboorte soos 'n skoon vel papier is en dat dit die opvoeding is wat die kind vorm of misvorm (Locke 1714:1). Dit staan bekend as sy *tabula rasa*-teorie (Rusk 1962:117).

Rousseau se boek *Emile* (Boyd 1956) het 'n nuwe perspektief op die kind gebring. Volgens Rousseau was hy nie 'n klein grootmens nie, maar 'n kind binne sy natuurlike omgewing (Brumbaugh & Lawrence 1963:78; Russell 1962:652). Hy het ook gepleit dat kinders toegelaat moes word om volgens hul eie unieke vermoëns te leer. Daar moes eers gevra word wat 'n kind kan leer voordat hy by 'n

onderwysprogram ingeskakel word. Sy filosofie het bepaal dat die goeie in die kind sluimer en dat hy nie tot enige kwaad geneig is nie. Die kind moet daarom toegelaat word om vry te wees en volgens sy eie aanleg te ontwikkel. Hierdie sienswyse van die kind en sy opvoedkundige idees is deur sy dogter op die opleiding van verstandelike gestremdes toegepas, maar hy het self gesê : "... *but I myself have no gift for such a task*" (Boyd 1956:20).

Ander filosowe wat ook belangrike bydraes gelewer het om die plek van die kind in die samelewing te bevestig is:

- \* **Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)** wat gesê het dat onderwys rondom die intellektuele vermoë en ontwikkelingspatrone van die kind beplan moet word. Die kind sal gevolglik baie meer baat vind by gespesialiseerde tegnieke en onderwysmetodes wat binne sy ervaringsveld val (Good & Teller 1969:244; Rombouts 1962:113).
- \* **Johann Friedrich Herbart (1776-1841)** het gepraat van die psigologiese leerteorie wat 'n neurologiese basis van intellektuele gedrag veronderstel en het ook klem gelê op die verskille in die begripsvermoëns van individue (Preen 1976:36; Rombouts 1962:123; Watson 1963:207).
- \* **Friedrich Wilhelm Froebel (1782-1852)** se konsep van kreatiewe selfekspressie het ook die verskille in individuele vermoëns beklemtoon en aangedui dat kinders intellektueel van mekaar verskil (Rombouts 1962:119). Spel was vir hom die belangrikste vorm van selfekspressie. Hy was van mening dat 'n kind se ontwikkeling afhang van 'n innerlike gereedheid wat in 'n natuurlike drang na selfwerkzaamheid manifesteer.

Die veranderde beskouing oor die kind, naamlik dat hy 'n unieke wese is wat met respek behandel moet word en wat deur middel van opvoeding verander kan word, het ook 'n meer verdraagsame houding teenoor verstandelike gestremde kinders teweeggebring. Die standpunt dat kinders van mekaar verskil wat hulle verstandelike vermoëns betref, het ook al hoe meer inslag begin vind. Die groter mate van wetenskaplike kennis met betrekking tot verstandelike vermoë het



gaandeweg deurgewerk tot die voorsiening van onderwys aan verstandelike gestremdes. Die ontwikkeling van die Sielkunde as wetenskap het ook daartoe bygedra dat opvoeders van individuele verskille in die kognitiewe ontwikkeling van persone bewus geraak het. Dit het ook duidelik geword dat gebrekkige verstandelike vermoëns persone se sosiale aanpassing kan beïnvloed.

Verstandelike gestremdes is in hierdie tydperk deur die beroemde Franse sielkundige, Esquirol (1845:470) soos volg in groepe geklassifiseer:

- \* Eerste graad van imbesiliteit - gemaklike en vloeiende spraak;
- \* Tweede graad van imbesiliteit - minder gemaklike spraak en beperkte woordeskat;
- \* Eerste graad van idiotisme - praat net enkelwoordsinne of kort frases;
- \* Tweede graad van idiotisme - praat net eenlettergrepige woorde en gebruik ook net hoë frekwensie woorde;
- \* Derde graad van idiotisme - geen spraak nie (Esquirol 1845:470).

Vervolgens sal vier baanbrekers op die gebied van die onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders (idiotie-kindere) as eksemplare beskryf word om die vordering op die terrein te illustreer.

### 3.4 Die bemoeienis van enkele pioniers op die gebied van verstandelik erg gestremdes

#### 3.4.1 Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838)

Jean Itard was 'n jong geneesheer in Parys. Hy was sterk onder die invloed van John Locke se *tabula rasa*-teorie waarvolgens die mens 'n produk van sy omgewing, opvoeding en onderwys is (Locke 1714:1; Rusk 1962:118).

Locke vergelyk 'n mens se gees by geboorte met 'n blanke vel papier waarop daar met behulp van die opvoeding *geskryf* word. Locke se idees is later deur Etienne de Condillac tot die leer van die *sensualisme* uitgebou (Seguin 1864:154). Volgens hierdie teorie lê alle kennis buite die mens. Die mens kan hierdie kennis

slegs deur sy sintuie bekom en op dië wyse sy intellek opbou. Hierdie teorie was volkome in stryd met die voorheen aanvaarde standpunt van die *naturalisme*, naamlik dat die mens 'n produk van die natuur is en dat die intellektuele vermoë grootliks oorgeërf is en nooit kan verander nie (Rusk 1962:11).

Itard se kans om hierdie teorie te toets, het gekom in die herfs van 1799, toe drie jagters op 'n seun van ongeveer elf of twaalf jaar in die Caunewoud, naby Aveyron in Frankryk afgekom het (Itard 1806:3). Die seun het geen klere aangehad nie en was besig om na neutte en boomwortels te soek. Die jagters het daarin geslaag om hom te vang en hom na 'n hospitaal in die omgewing te bring. Hy was wild en het soos 'n dier gereageer. Sommige van die mense kon nie glo dat hy 'n mens was nie en het gedink dat hy tot 'n soort diermensspesie behoort het (Itard 1806:4).

Die seun was vol littekens en het uiters gehawend voorgekom. Hy kon regop loop, maar het verkies om hande vier voet te loop. Wanneer hy water gedrink het, het hy plat op sy maag gaan lê met sy ken in die water en het hy sy kos beruik voordat hy dit geëet het (Itard 1806:8-9). Hy het alle klere wat vir hom aangetrek is van hom afgeskeur en hy kon nie praat nie, behalwe vir enkele growwe keelklanke wat hy kon voortbring. Hy het homself teen mense wat hy as 'n bedreiging beskou het, met tande en naels verdedig. Hy het gedurig probeer ontsnap en het een keer van die tweede verdieping van 'n gebou afgespring. Daarby was sy emosies onbeheers. Soms was hy wild opgewonde en ander kere was hy weer depressief en het min tekens van intelligensie getoon (Itard 1806:5). Die hospitaalwerkers het hom die *Savage* van Aveyron genoem en hy is later na 'n groter inrigting oorgeplaas. Hier is hy deur die bekende Franse sielkundige en superintendent van die Bicêtre en Salpêtrière, Philippe Pinel (1754-1826) ondersoek. Pinel het sonder meer besluit dat die seun "... *an incurable idiot, inferior to domestic animals*" was (Itard 1806:6; Seguin 1864:154). Die seun is intussen na die *Instituut vir Doves en Stommes* in Parys geneem waar hy onder die aandag van Itard gekom het. Hy is toe ook *Victor* gedoop.

Itard het besef dat indien hy daarin kon slaag om Victor se intellek kon opbou met die regte hoeveelheid sintuiglike stimuli, hy De Condillac se teorie van die

sensualisme sou kon bevestig. Vir die volgende vyf jaar het hy toe vir Victor met die volgende doelstellings voor oë onderrig:

- \* om 'n sosiale omgewing te skep wat baie ooreenstem met die natuurlike omgewing waaraan hy gewoon was, sodat hy veilig sou voel in die sosiale lewe sou begin belangstel;
- \* om sy sensuweestelsel te stimuleer en idees en indrukke by hom te vestig;
- \* om sy idees uit te brei deur nuwe behoeftes by hom te skep en hom sodoende te dwing om nuwe verhoudinge met die wêreld rondom hom te stig;
- \* om hom te leer praat deur hom te dwing om andere na te boots;
- \* om hom daartoe te lei om sy fisiese behoeftes te bevredig deur eenvoudige intellektuele funksies in werking te stel (Itard 1806:10).

Met hierdie doel voor oë het Itard hom veral toegespits op die ontwikkeling van die seun se sintuie (Itard 1806:55), *die oefening van bepaalde intellektuele vermoëns* (Ibid. :67) en die beheer van emosies (Ibid. :87). Itard het met groot toewyding met die seun gewerk maar na 'n jaar se werk was daar maar weinig resultate te bespeur. Gevolglik het hy sy metodes aangepas. Itard het vir nog vier jaar lank probeer, maar het gaandeweg moed verloor omdat hy nie sy doelstellings kon verwesenlik nie. In 1806 het hy sy verslag oor die eksperiment gepubliseer en dit as 'n hopelose mislukking beskryf. Hy het Victor as 'n *ongeneeslike idioot* beskryf.

Hoewel Itard sy proefneming as 'n mislukking beskou het, was dit in werklikheid *die keerpunt in die geskiedenis van die opvoeding van verstandelik erg gestremdes*. Sy boek *De l'Education d'un Homme Sauvage* wat in 1801 gepubliseer is, was *die eerste wetenskaplike geskrif oor verstandelike gestremdheid* (Davies 1959:12).

Die Franse Akademie van Wetenskap het erkenning verleen aan Itard se bydrae en daarop gewys dat Itard ten spyte van sy oënskynlike mislukking geweldige vordering met Victor gemaak het (Kanner 1964:16). Victor kon 'n groot aantal voorwerpe, asook sekere letters van die alfabet herken. Hy kon die betekenis van baie woorde verstaan, voorwerpe en dele van voorwerpe benoem en redelik fyn sintuiglike diskriminasies maak. Hy het ook geleer om klere te dra en tot 'n groot

mate sosiaal aanvaarbaar op te tree. Hy het ook duidelik getoon dat hy die sosiale lewe van die beskawing bo die bestaan in die wildernis verkies (Davies 1959:14). Die Akademie het verder 'n verklaring met die volgende strekking uitgereik:

*He [Itard] had proved that even a severe mentally defective could be improved to some extent by appropriate training (Kanner 1964:16).*

### 3.4.2 Eduard Onesimus Seguin (1812-1880)

Seguin, 'n mediese student, is deur Itard genader en aangemoedig om navorsing oor die behandeling van idiotisme te doen. Itard se werk is op die wyse voortgesit. Itard het al die resultate van sy navorsing in verband met die onderrig van idiote aan Seguin beskikbaar gestel sodat hy daarop kon voortbou (Seguin 1864:154).

Jean Etienne Esquirol, 'n Franse sielkundige, het gedurende hierdie tydperk die volgende verklaring met betrekking tot die onderwys van verstandelik erg gestremdes uitgereik:

*... educational effort was useless, because no means are known by which a larger amount of intelligence can be bestowed upon the unhappy idiot, even for the briefest period (Esquirol 1845:446).*

Ook die groot *Dictionaire de Medicine* wat in 1837 gepubliseer is, het gemeen dat dit nodeloos was "... to attempt to combat idiotism" (Wilbur 1880:183). Seguin was egter nie deur hierdie pessimisme ontmoedig nie en het ook probeer om 'n idiote-seun te onderrig. Hoewel hy aanvanklik die sintuiglike metodes van Itard gebruik het, het hy later sy eie unieke metode ontwikkel wat hy die *fisiologiese metode* genoem het (Seguin 1864:152-163). Hy beskryf sy metode soos volg:

*The physiological method of education consists of adaptations of the principles of physiology, through the development of the dynamic, receptive, reflexive and spontaneous functions of youth (Seguin 1864:158).*

Na agtien maande het Seguin berig dat die seun sy sintuie beter kon gebruik en

dat hy beter kon onthou, vergelyk, groepeer, praat, skryf en tel. Hy het 'n eksperimentele klas in die inrigting van Salpêtrière gevorm en daar ook baie sukses met sy metodes behaal (Wilbur 1880:185). In 1842 het hy die direkteur by die *Hospice des Incurables* te Bicêtre geword en 'n jaar later sy eie privaat inrigting vir verstandelik gestremde kinders gestig. Seguin het die belangrikheid van 'n sorgvuldige fisieke en sielkundige ondersoek beklemtoon voordat daar met 'n opvoedingsprogram begin kan word. Hy het ook baie klem op aktiwiteit, aanskouing en ervaring gelê.

Die Fakulteit van Medisyne in Frankryk het 'n verslag oor die werk van Seguin gepubliseer waarin hy aangemoedig is om met sy opvoedkundige metodes voort te gaan. Nadat 'n hele aantal van Seguin se leerlinge deur die Paryse Akademie vir Wetenskap ondersoek is, het hulle in 1884 verklaar dat Seguin beslis die probleem van *idiot education* opgelos het. Die Akademie het Seguin se boek, *The moral treatment, hygiene and education of idiots and backward children*, wat in 1846 gepubliseer is, bekroon en die boek is deur Pous Pius IX beskryf as 'n groot diens aan die mensdom (Wilbur 1880:183).

In 1848 kom Napoleon III in Frankryk aan bewind en in 1850 emigreer Seguin na die Verenigde State van Amerika (Wilbur 1880:184). Hy het diens aanvaar by die eerste openbare inrigting vir verstandelik gestremdes wat in 1848 in Boston gestig is. Seguin het 'n groot rol gespeel in die verdere stigting van inrigtings en skole vir verstandelik gestremdes. In 1860 word hy aangestel as hoof van die *Pennsylvania Training School for Idiots* (Wilbur 1880:185) en in 1876 word hy gekies as die eerste president van die *Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feeble-minded persons*, wat later sou ontwikkel tot die tans bekende *American Association on Mental Deficiency* (Crissey & Rosen 1986:6).

Seguin word met reg genoem "...the father of special education for the mentally retarded" (Scheerenberger 1983:68).

### 3.4.3 Samuel Gridley Howe (1801-1876)

Voor die 19e eeu was daar geen openbare of private inrigting vir die versorging van verstandelik gestremde kinders in die Noord-Amerikaanse kontinent nie (Kanner 1964:38).

Soos wat Seguin in Europa as die vader van onderwys aan verstandelik erg gestremdes beskou is, is hierdie rol in Amerika deur Howe, wat ook 'n mediese dokter was, vervul (Scheerenberger 1983:101). Howe het eers met blinde kinders gewerk, maar het later onder die indruk gekom van die nood en lyding van verstandelik erg gestremdes. Hy het redelike sukses met die onderrig van blinde idioot-kinders behaal en het geglo dat daar nog meer met kinders wat kon sien bereik sou kon word (Kanner 1964:40; Scheerenberger 1983:103).

Howe het geglo dat verstandelik erg gestremde kinders opgelei kon word om in die industrie te werk. Die mate van ekonomiese onafhanklikheid wat die indiensneming van verstandelik gestremdes kon meebring, sou hulle selfrespek en eiewaarde kon verbeter.

Howe het verstandelike gestremdes soos volg geklassifiseer:

- \* *Pure idiots* - laagste graad van idiotisme. Hierdie verstandelik erg gestremdes het geen beheer oor willekeurige spiere nie.
- \* *Fools* - baie swak, indien enige taalontwikkeling. Hulle sensuweestelsel is beter ontwikkel, maar hulle beskik nie oor die vermoë om te redeneer nie.
- \* *Simpletons or imbeciles* - hulle beskik oor sò 'n mate van redeneervermoë dat hulle hulself tot 'n mate kan handhaaf, maar nie genoegsaam om sosiale verhoudinge te laat slaag nie (Howe 1848:7).

Howe het deur verskeie pleidooie, briewe, verslae en toesprake die owerhede van Massachusetts onder die indruk gebring van hulle verantwoordelikheid ook ten opsigte van verstandelike gestremdes. Hy is later verkies as voorsitter van 'n kommissie wat die verskynsel van verstandelike gestremdheid in Massachusetts

moes ondersoek. Die kommissie moes ondersoek instel na die toestand van idiote, die getalle bepaal en vasstel of daar enigiets gedoen kon word om hulle lot te versag. Hulle het 574 persone in 63 dorpe ondersoek voordat die verslag op 26 Februarie 1848 ter tafel gelê is (Tyor & Bell 1984:13).

In sy hoedanigheid as voorsitter van die kommissie het hy ook die inrigting van Guggenbühl by die Abendberg in Switserland besoek. By hierdie inrigting is kinders wat aan kretinisme ly, behandel en opgevoed. Kretinisme is 'n toestand wat veroorsaak word deur 'n wanfunksie van die skildklier (vgl. par. 2.4.2) en het redelik algemeen in Switserland en dele van Italië voorgekom. Kretinisme en idiotisme is in daardie tyd as dieselfde toestand beskou (RT 1853:115). Hy het ook met Seguin in gesprek getree oor sy metodes en die resultate wat hy behaal het. Die kommissie het soos volg verslag gedoen:

- \* Die staat van Massachusetts het erkenning verleen aan die reg van al sy burgers op onderwys en koste aangegaan ten opsigte van onderwys aan blindes en dowes, maar geen voorsiening gemaak vir die opvoeding van verstandelik erg gestremdes nie.
- \* Daar is aanbeveel dat 'n skool vir hierdie groep gestremdes gebou moes word, want so 'n skool sou groot voordele vir Massachusetts en ook vir die hele land inhou. Dit kon 'n model word wat uiteindelik alle idioot-kindere sou kon bevoordeel.

Na die verslag het die staat 'n bedrag van tweeduisend dollar vir drie jaar bewillig, sodat 'n eksperimentele skool vir tien verstandelik erg gestremde kinders by die *Perkins Institution* opgerig kon word (Tyor & Bell 1984:16). Die skool is op 1 Oktober 1848 geopen met James B Richards as onderwyser. Aan die einde van die drie jaar het die *Joint Committee of Publical Charitable Institutions* die skool besoek en verklaar dat die eksperiment so geslaag was dat die skool 'n permanente instelling moes word. Die skool se naam is toe verander na *Massachusetts School for Idiotic and Feeble-Minded Youth*. In 1855 is die skool verskuif na die suide van Boston en staan tans bekend as die *Walter E Fernald State School*.

Nog sulke skole het vinnig in Pennsylvania, Ohio en Connecticut gevolg en teen 1898 was daar reeds vier-en-twintig sodanige inrigtings in negentien state. Redelik gevorderde opleiding- en onderwysprogramme is in hierdie inrigtingskole ontwikkel om musiek, houtwerk, liggaamlike opvoeding en ook sosiale vaardighede te onderrig. Aandag is ook gegee aan die gewone akademiese vakke. Die hoofdoel was om die leerlinge se volle latente potensiaal te ontwikkel en hulle dan na hulle gesinne en die gemeenskap terug te stuur (Tyor & Bell 1984:18). Slegs kinders wat by die onderwys kon baat, is tot die skole toegelaat waar hulle in klein klassies onderrig ontvang het tot hulle sestien jaar oud was (Crissey & Rosen 1986:8).

Vir omtrent twintig jaar het die inrigtingskole hierdie karakter behou. Vanaf 1850 het die inwonertal van die skole egter geweldig begin toeneem en al meer nuwe uitbreidings moes gemaak word (Crissey & Rosen 1986:11). *Die gehalte van dienste wat verskaf is, het noodwendig daaronder gely en die gehalte van die onderrig was baie swak.* Verder het die verskyning van Charles Darwin se boek *The Origin of Species* in 1859 het die idee laat posvat dat as verstandelike gestremde persone toegelaat sou word om kinders te hê, die algemene kwaliteit van die menslike spesie sou degenerere. Dit het tot gevolg gehad dat verstandelik gestremdes gesien is as 'n minderwaardige groep wat toegelaat moes word om uit te sterf (Ingalls 1978:89). Uiteindelik het dit dan gebeur dat *hope through education* gedurende die 1850's verander het na *control and prevention* in die 1880's (Scheerenberger 1983:119; Bank-Mikkelsen 1980:52).

Howe se enigste doel was om die *lot van die verstandelik erg gestremde kind te verbeter* en vir hom 'n vorm van onderwys daar te stel waardeur hy *tot sy volle potensiaal sou kon ontwikkel*. Hy word dan ook daarvoor geloof dat hy daarin geslaag het om die aandag van die staat en die gemeenskap in die Verenigde State van Amerika op die versorging van verstandelike gestremde lede van die samelewing te vestig. Vir 'n paar dekades was *die verstandelik gestremdes aanvaar en versorg* en het hulle 'n redelik menswaardige bestaan gevoer.



### 3.4.4 Maria Montessori (1870-1952)

Nadat sy haar mediese studies voltooi het, is Maria Montessori as assistent-dokter by die psigiatriese kliniek van die Universiteit van Rome aangestel (Montessori 1967:21). Gedurende haar besoeke aan inrigtings vir sielsiekes, het sy geïnteresseerd geraak in die idioot-kindere wat in die inrigtings sonder enige speelgoed sit. Die kindere het geen aandag ontvang nie; hulle is net fisies versorg en bewaak.

Sy het toe begin om 'n deeglike studie van Itard en Seguin se metodes van onderrig te maak en het gou besef dat *verstandelike gestremde 'n opvoedkundige probleem en nie 'n mediese een is nie* (Montessori 1964:31). Sy het die kind beskou as "*... a great external grace which enters the family*" en het, in die tradisie van Rousseau, Pestalozzi en Froebel, klem gelê op die *ingebore potensiaal* van elke kind om in omgewings van vryheid en liefde tot volwassenheid te groei (Lillard 1972:29).

By 'n konferensie in Turyn in 1898 bepleit sy die saak van verstandelik gestremdes en sê *dat hulle net so 'n reg op opvoeding en onderrig het as die nie-gestremdes*. Hierdie stelling van Maria Montessori het opslae in die onderwyswêreld gemaak en sy is deur die Minister van Onderwys, Guido Baccelli, genader om 'n kursus vir onderwysers in Rome aan te bied om hulle op te lei om met verstandelik gestremde kindere te werk. Hierdie kursus het gou tot die *State Orthophrenic School* ontwikkel waar 'n klas vir al die kindere wat nie die mas in die laerskool kon opkom nie, ingerig is. Later het die *Medical Pedagogic Institute* totstand gekom, waar alle idioot-kindere uit die inrigtings vir sielsiekes in Rome vir onderrig bymekaar gebring is.

Vir twee jaar lank 1898-1900, het Maria Montessori haar aandag aan hierdie kindere gewy van agtuur in die oggend tot sewe-uur saans. Sy het terselfertyd ook ander onderwysers opgelei. Sy het ook 'n groot aantal didaktiese hulpmiddels vervaardig wat sy in haar onderrig gebruik het (Montessori 1964:36). Die hulpmiddels is op so 'n wyse gebruik dat die sintuie van die kindere geprikkel sou word om inligting uit verskeie oorde op te neem. Op die wyse sou hulle sterker

gemotiveerd raak om aan die leerervarings deel te neem. Montessori het later hierdie metodes wat so suksesvol in die onderwys van verstandelik gestremde kinders was, gebruik om programme vir die onderrig van nie-gestremde kleuters saam te stel (Montessori 1964:33).

### 3.5 Samevatting

Hoewel die verskynsel van verstandelike gestremdheid so oud soos die mensdom self is, was dit slegs die verstandelik erg gestremdes (idiotie en imbesiele) wat werklik deur die gemeenskap geïdentifiseer is. Hierdie kinders is saam met ander kinders met meer opvallende gestremdhede soos blindheid, doofheid en liggaamlike gebreke by geboorte doodgemaak.

Hierdie tendens van *uitwissing* wat oor talle eeue gestrek het, het direk verband gehou met die waarde wat daar aan verstandelik gestremde kinders geheg is. Hulle is nie gesien as mense met ingebore moontlikhede nie, maar as persone wat geen bydrae tot die welstand van die gemeenskap sou kon lewer nie en dus nie bestaansreg gehad het nie.

Hierdie tendens is opgevolg deur Locke, Rousseau en andere het 'n nuwe kindbeeld daargestel en vir die kind 'n nuwe plek in die samelewing geskep het. Die kind is as unieke wese gesien wat deur 'n volwassene na volwassenheid begelei moes word. Daar is ook klem gelê op die individuele verskille tussen kinders en bevestig dat alle kinders nie teen dieselfde tempo ontwikkel nie en ook nie almal dieselfde vlak van ontwikkeling bereik nie (vgl. par. 4.3). Die moontlikhede van verstandelik erg gestremde kinders, al was dit dan ook beperkte moontlikhede, moet dus deur onderwys ontwikkel word omdat hulle op dieselfde regte en voorregte kon aanspraak maak.

Hierdie nuwe sienswyses sou die opvoeding van alle kinders beïnvloed. Onderwysmetodes sou aangepas moes word om hierdie nuwe benaderingswyses te akkommodeer. Verstandelik erg gestremde kinders het egter buite die verantwoordelikheid van die onderwys geval en daarom was dit medici wat eerste aandag aan die probleem gegee het. Verstandelike gestremdheid is gesien as 'n

probleem wat met die nodige mediese aandag uit die weg geruim kon word.

Itard was die eerste persoon wat die onmoontlike taak aangepak het om die wilde seun van Aveyron te probeer opvoed. Hy het veral gepoog om die seun se sintuie sodanig te versterk dat hy deur sy sintuie sou kon leer. Hy het dus die kind gesien as 'n persoon met moontlikhede wat ontwikkel moet word.

Seguin het sy eie metode van onderrig ontwikkel, naamlik die fisiologiese metode. Hy wou die dinamiese, ontvanklike, refleksiewe en spontane funksies (wat by nie-gestremde kinders natuurlik ontwikkel) vir verstandelik erg gestremde kinders deur aanskouing en ervaring aanleer.

Howe het in die Verenigde State van Amerika die pionierswerk op hierdie gebied gedoen. Sy ideaal was om elke kind se volle potensiaal te ontwikkel om sodoende by hom selfrespek en 'n besef van eie waarde te kweek.

Maria Montessori het beklemtoon dat verstandelike gestremdheid nie 'n mediese probleem nie, maar 'n opvoedkundige probleem is, want hierdie kinders het 'n probleem om te leer. Sy het ook geglo dat verstandelik gestremde kinders dieselfde reg op onderwys as nie-gestremdes het. Verder het sy klem gelê op die ingebore potensiaal van elke kind wat alleen deur opvoeding verwesenlik kon word.

In die volgende hoofstuk sal die opvoeding van en onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders in die twintigste eeu nagespeur word. Sekere faktore wat belangstelling in die verskynsel van verstandelike gestremdheid veral gedurende die eerste helfte van die twintigste eeu laat afneem het, asook ander faktore wat weer hierdie belangstelling laat opvlam het, sal nagegaan word.

## Hoofstuk 4

### Die opvoeding van en onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders in die twintigste eeu

#### 4.1 Inleiding

Uit die voorbeelde wat in die vorige hoofstuk bespreek is, het dit duidelik geblyk dat daar gedurende die 19e eeu vir die eerste keer belangstelling in die verskynsel van verstandelike gestremdheid gekom het. Hierdie belangstelling het aanleiding gegee tot die eerste pogings om hierdie kinders te onderrig. Die belangstelling het hoofsaaklik vanuit die mediese wêreld gekom. Ongelukkig het hierdie belangstelling nie voortgeduur nie sodat die 20e eeu gekenmerk is deur fases wat gewissel het van uiters min tot intense belangstelling.

In hierdie hoofstuk sal daar veral gelet word op die faktore wat telkens vir hierdie verskuiwings in belangstelling verantwoordelik was. Daar sal ook aandag gegee word aan die wyses waarop veranderde antropologiese sienings en 'n nuwe siening van die kind die onderwys van hierdie gestremdes beïnvloed het.

#### 4.2 Die tydperk 1900-1950

Die eerste helfte van die 20e eeu is gekenmerk deur teleurstelling en verwarring met betrekking tot die onderwys van verstandelik erg gestremdes. Veral die tydperk tussen 1910 en 1934 het as "*the great lull*" bekend gestaan omdat daar geen vordering op die gebied gemaak is nie (Wolfensberger 1972:20). Om hierdie toedrag van sake beter te verstaan, sal daar vervolgens gelet word op faktore wat vir die afname in belangstelling verantwoordelik was.

##### 4.2.1 Intelligensietoetsing

Belangstelling in verstandelik gestremdes het meestal vanuit die geleedere van medici gekom tussen 1920 en 1934. Die oortuiging het al hoe meer in die mediese wêreld begin posvat dat genesing nooit bereik sou kon word nie, want "*mental*

*defect is incurable and permanent*" (Fernald 1912:88). Verder het twee ander geneeshere, Alfred Binet (1857-1911) en Theodore Simon (1873-1961), sielkundige navorsing oor die intelligensieverskynsel gedoen en eindelik in 1908 'n toets ontwerp waarmee 'n persoon se intelligensie gemeet en as 'n syfer uitgedruk kon word (Watson 1963:314). Saam met die begrip *intelligensiekwosiënt* (IK) het ook die begrip van *verstandsouderdom* (VO) gekom (Binet & Simon 1914:148). As 'n gemiddelde IK geneem word as 100, sou 'n kind van tien jaar met 'n IK van 60 byvoorbeeld 'n verstandsouderdom van ses jaar hê.

Op grond van die intelligensietoetse kon daar nou ook vir die eerste keer tussen die verskillende grade van verstandelike gestremdheid onderskei word. Veral ontstellend was die ontdekking van die verstandelik lig gestremdes of grensgroep (*borderliners*), ook genoem *morone* (die naam beteken *foolish*, Davies 1959:31). Hierdie groep, wat tot op hierdie stadium nog nie geïdentifiseer was nie, is eers in 1910 getipeer (Davies 1959:32; Kanner 1964:123). Die besef dat soveel persone wat andersins normaal voorgekom het in werklikheid tot hierdie groep van gestremdes behoort het, was 'n ontstellende ontdekking (Davies 1959:31; Kanner 1964:87).

Deur middel van die Binet-Simon-skaal wat deur die meeste lande oorgeneem en toegepas is, kon die sogenaamde opvoedbare verstandelik gestremdes (die lig en matig gestremdes) nou van die onopvoedbares (die erg en uitermate gestremdes) onderskei word (Binet & Simon 1914:5). Vir die opvoedbares is daar regdeur die wêreld spesiale klasse tot stand gebring sodat hulle onderwys kon ontvang en vir die een of ander beroep opgelei kon word. Teen 1930 was daar reeds 30 000 kinders in die Verenigde State van Amerika in spesiale klasse.

Die *verstandelik erg gestremdes*, daarenteen, is van alle onderwys uitgesluit. Die rede was dat 'n verstandsouderdom van vyf jaar nodig is om te kan leer lees en skryf. 'n Kind wat dus op die ouderdom van twaalf jaar nog nie 'n verstandsouderdom van vyf jaar bereik het nie, sou nie kon leer lees en skryf nie. Sulke kinders is dan as onopvoedbaar beskou (Binet & Simon 1914:11), omdat hulle nie sou kon baat vind by onderwys nie. Hulle het dus buite die terrein van die onderwys geval. Die meeste lande het teen 1920 alle kinders met 'n IK van onder

50 van spesiale onderwys uitgesluit (Scheerenberger 1983:200). Terwyl die *lig en matig gestremdes* 'n normale lewe in die gemeenskap kon lei, is die *verstandelik erg en uitermate gestremdes* in staatsinrigtings opgeneem en het hulle baie min of geen onderwys ontvang nie (Tyor & Bell 1984:132). In die *Polk State School* in Pennsylvania het 80% van die inwoners in 1931 uit laasgenoemde groepe bestaan.

'n Diepgaande pessimisme ten opsigte van hierdie kinders het posgevat. Ouers van 'n verstandelik erg gestremde kind is gewoonlik aangeraai om hulle kind in 'n inrigting te plaas en van hom te vergeet (Gearheart & Litton 1979:180; Conradie 1954:4).

#### 4.2.2 Eugenetiek

'n Faktor wat in hierdie tydperk 'n sterk invloed op die hantering van verstandelik erg gestremdes gehad het, was die invloed van die eugenetiek. Volgens Galton (1889:198) beteken die leer van die *Eugenetiek*:

*... the science which deals with all influences that improve the inborn qualities of a race.*

Die woord *eugenetiek* is afgelei van *eugenic* wat *well born* beteken. Navolgers van hierdie leer, soos Galton, het klem gelê op die waarde van "*good stock*" vir die nageslag. Mense met gebreke moes, volgens hom, nie toegelaat word om kinders te hê nie.

In hierdie tydperk was daar groot belangstelling onder navorsers oor *oorerwingsfaktore as oorsaak* van verstandelik erg gestremdheid. Morel, 'n Franse psigiater, het byvoorbeeld 'n omstrede boek gepubliseer waarin hy beklemtoon het dat verstandelike gestremdheid en geestesongesteldheid nie net oorerflik is nie, maar dat dit met elke volgende geslag ook nog in ernstigheidsgraad toeneem (Galton 1889:241). Sir Francis Galton (1822-1911), 'n genetikus, het beweer dat die verstandelik gestremde moeder nie net gestremde kinders voortbring nie, maar dat sy in baie gevalle ook meer kinders as die normale moeder het.

In daardie stadium is die invloed van faktore soos die opvoedingsmilieu en ander eksterne invloede soos armoede en opvoedkundige verwaarlosing op 'n kind se kognitiewe ontwikkeling nie na behore besef nie. Enige verstandelike tekort is sonder meer aan oorerwingsfaktore toegeskryf. Hierdie wanopvatting het tot gevolg gehad dat daar ook in wetenskaplike navorsingsprojekte dikwels tot onnoukeurige gevolgtrekkings gekom is. Groot groepe gevangenes, leeglêers, misdadigers en oortreders van sosiale norme is met die Binet-Simon-toets getoets. Die resultate het 'n hoë korrelasie tussen 'n lae IK en misdaad getoon (Goddard 1912:62; Fernald 1912:95). Veral die navorsing van 'n Amerikaner, Henry A Goddard het skokgolwe deur die wêreld gestuur. In sy boek, *The Kallikak family - a study in the heredity of feeble-mindedness* wat in 1912 verskyn het, vertel hy die verhaal van die goeie middelklassoldaat, Martin Kallikak, wat die vader geword het van twee verskillende gesinne. Die een gesin het uit sy verbintenis met 'n verstandelik gestremde meisie met wie hy gedurende die oorlogsjare 'n verhouding gehad het, ontstaan. Die gesin het hoofsaaklik uit verstandelik gestremde nasate bestaan. Na die oorlog is Kallikak met 'n meisie uit sy eie sosiale stand getroud en al hulle kinders was normaal (Goddard 1912:50).

Studies soos die bogenoemde het toenemend die oortuiging laat posvat dat 'n afname in die verstandspeil van die beskawing onafwendbaar was, tensy verstandelike gestremdes verhinder word om soveel kinders voort te bring.

Tussen 1910 en 1930 was daar by kundiges op die gebied 'n diepgaande en emosionele bekommernis oor die verswakking van die menslike ras (Kanner 1964:134). Dr Walter E Fernald het in 1912 'n toespraak gelewer waarin hy verstandelike gestremdes beskryf het as:

*... a parasite, predatory class, never capable of self support or of managing their own affairs ... people who cause unutterable sorrow at home and are a menace and danger to the community* (Fernald 1912:90).

Verstandelik gestremdes is as nuttelose persone beskou wat gesteriliseer en lewenslank in inrigtings weggesluit moes word. In 1911 is daar tien maniere voorgestel waarop die getalle van verstandelik gestremdes beheer kon word, onder

andere selfs deur die genadedood toe te pas (Goddard 1912:105-106; Davies 1959:50; Kanner 1964:135).

In die literatuur word daar na hierdie tydperk (ongeveer 1890-1925) verwys as die *genetic scare of alarmist-period* (Wolfensberger 1972:20).

#### 4.2.3 Die filosofie van die pragmatisme

Die *bruikbaarheidsfilosofie* van die *pragmatisme* het ook aan die begin van die 20e eeu gesindhede teenoor verstandelik erg gestremdes beïnvloed. Alle verskynsels, ook dië van die mens, is naamlik getoets aan die kriterium van nuttigheid vir die praktyk (Hamm 1981:38).

Verstandelik erg gestremdes, wat nooit vir hulself sou kon sorg nie, sou nie hierdie nuttigheidstoets kon slaag nie en was dus nie op die bemoeienis van die gemeenskap geregtig nie. In baie lande is daar deur wetgewing bepaal dat verstandelik erg gestremdes in inrigtings opgeneem moes word waar hulle lewenslank sou moes bly (Ingalls 1978:4).

#### 4.3 Die tydperk sedert 1950

Teen ongeveer die helfte van die eeu het die belangstelling van professionele en politieke groeperinge weer in die verskynsel van verstandelike gestremdheid begin opvlam. Hierdie beweegredes word vervolgens ondersoek om die invloed daarvan op die onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders vas te stel.

##### 4.3.1 Die Tweede Wêreldoorlog

Die leer van die eugenetiek het in 'n besondere mate in Duitsland sy beslag gekry toe Hitler op 1 September 1939 sy *Herrenvolkbeleid* van rassuiwering in werking gestel het. Dokters het opdrag gekry om, waar nodig, die genadedood toe te pas (Scheerenberger 1983:209). Verstandelik erg gestremdes en geestesversteurdes is aanvanklik in die inrigtings gelos om van die honger om te kom, maar binne 'n maand nadat die beleid ingestel is, is daar begin met die stelselmatige uitwissing



van 70 000 van hierdie persone in gaskamers. Baie ander verstandelik erg gestremdes, fisiek gestremdes en ander sosiaal ongewenstes is ingesluit om te sterf (Scheerenberger 1983:211). Na die oorlog was die res van die wêreld geskok en met afsku vervul oor hierdie massa-uitwissing van verstandelik erg gestremdes deur die Nazi's. Die wêreld het meteens besef wat alles onder die dekmantel van 'n ideologie kon gebeur en daar is opnuut gekyk na hierdie deel van hulle bevolking wat ook op baie gebiede, soos byvoorbeeld die onderwys, agtergebly het.

#### 4.3.2 Nuwe kennis van oorsaaklike faktore

Met die uitbreiding op die mediese, fisiologiese en genetiese kennisterreine is nuwe lig op die oorsake van verstandelike gestremdheid gewerp. Daar is besef dat *oorerwing* nie die enigste oorsaak daarvan is nie. Namate al hoe meer oorsaaklike faktore geïdentifiseer is, is toenemend begryp dat die toestand in sekere gevalle deur behandeling voorkom kon word en in ander gevalle beperk kon word (Davies 1959 :87). Die verband tussen *sosio-ekonomiese faktore* en verstandelike gestremdheid het al hoe duideliker geword en opvoedkundiges het begin besef dat elke kind, ongeag die graad van sy gestremdheid, opvoedbaar is en tot sy volle potensiaal opgevoed moes word (Lillard 1972:20; Davies 1959;93).

#### 4.3.3 Die filosofie van die eksistensialisme

Die filosofie van die eksistensialisme het na die Tweede Wêreldoorlog ontstaan en op die uniekheid van elke mens en sy intrinsieke waarde as persoon klem gelê (Hamm 1981 :123). Daarvolgens het elke mens, ongeag sy gestremdheid, die reg op 'n menswaardige bestaan.

#### 4.3.4 Die invloed van ouerdrukroepe

Die belangrikste stukrag agter die totstandkoming van onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders, was egter die druk wat deur die ouers van hierdie kinders op regerings en gemeenskappe uitgeoefen is (Litton 1978:93).

Aanvanklik het ouerdrukgroeppe hulle beywer vir die verbetering van toestande in die inrigtings waar verstandelik erg gestremdes gehuisves is. Vanaf ongeveer 1950 het hulle egter begin druk uitoefen met die oog op die plasing van hierdie gestremdes binne die gemeenskap. Ouers het begin eis dat daar ook vir hulle kinders se onderwys in die staatskole voorsiening gemaak moes word, al was hulle nie sogenaamd *opvoedbaar* nie.

Deur hulle doelgerigtheid en ywer het die ouers, in samewerking met sekere professionele persone, daarin geslaag om 'n nuwe klimaat van belangstelling in verstandelik erg gestremde kinders te skep. Dit het daartoe gelei dat al meer programme ontwikkel is wat die opleiding van hierdie gestremdes ten doel gehad het (Tyor & Bell 1984:144). Daar is tot die slotsom gekom dat elke verstandelike gestremde persoon deur die regte, volgehoue en liefdevolle onderrig 'n voller, beter en meer konstruktiewe lewe kon lei (Ferleger 1980:157).

Die druk deur die ouers het ook tot gevolg gehad dat daar op regeringsvlak kommissies van ondersoek aangestel is wat die ou stelsel van inrigtingversorging as geheel ondersoek het en as ondoeltreffend bevind het. Nuwe voorstelle met betrekking tot die opvoeding van verstandelik erg gestremdes is gemaak. Nuwe wetgewing het gevolg en in die meeste Westerse lande het die verantwoordelikheid vir die opvoeding van hierdie kinders vanaf 'n *Departement van Gesondheid* na 'n *Departement van Onderwys* verskuif. Nou sou die verstandelik erg gestremde kind uiteindelik ook die reg op beplande, sistematiese onderrig deur goed opgeleide onderwysers hê.

#### 4.3.5 Internasionale belangstelling en wetgewing

Op internasionale vlak het die nuwe verantwoordelikebesef ten opsigte van verstandelik erg gestremdes ook sterk na vore begin tree. Die opvoedkundige arm van die VVO, UNESCO, het verskillende internasionale verklarings uitgereik waarin die regte van die liggaamlik en verstandelik gestremde kind op opvoeding, sorg en behandeling beklemtoon is.

'n Internasionale vereniging, *The International League of Societies for the Mentally*

*Handicapped*, is gestig. Op 'n byeenkoms in Jerusalem in 1968 is die regte van die verstandelik erg gestremde in die *Declaration of General and Special Rights of the Mentally Retarded*, volledig uiteengesit (Dybwad 1990:33; Herr 1992:280). Hierdie verklaring is in 1971 deur die algemene vergadering van die VVO aangeneem en staan bekend as die *Jerusalem-regte*. Dit is in die volgende sewe artikels saamgevat (Scheerenberger 1983:250):

- (i) 'n Verstandelik gestremde persoon het dieselfde basiese regte as enige ander persoon van sy ouderdom in sy land.
- (ii) Hy het, ongeag die graad van sy gestremdheid, die reg op mediese versorging, opvoeding en onderrig wat hom in staat sal stel om sy volle potensiaal te ontwikkel.
- (iii) Hy het die reg op ekonomiese sekuriteit en 'n aanvaarbare lewenstandaard asook op produktiewe werk of ander sinvolle werksgeleenthede.
- (iv) Hy het die reg om by sy familie te woon en deel te hê aan alle aspekte van die gemeenskapslewe.
- (v) Indien inrigtingversorging nodig sou wees, het hy die reg op omstandighede en 'n omgewing so na as moontlik aan die normale.
- (vi) Hy het ook die reg op beskerming teen uitbuiting van enige aard. Waar hy as gevolg van die ernstige aard van sy gestremdheid nie self op sy regte kan aanspraak maak nie, moet daar hoër gesag wees wat op 'n deurlopende grondslag toesien dat hy ontvang wat hom toekom.
- (vii) Die verstandelik gestremde persoon het bowenal die reg op respek vir sy menswaardigheid.

#### 4.4 Die totstandkoming van duidelike beleidsbeginsels

Die nuwe kindbeeld wat deur Rousseau en ander filosowe geskep is (vgl. par. 3.3), het veral tot gevolg gehad dat nuwe beleidsbeginsels die opvoeding van en onderwys aan kinders in die algemeen en verstandelik erg gestremde kinders in die besonder, gerig het. Maria Montessori het daarop gewys dat verstandelike gestremdheid nie 'n probleem vir medici is nie en ook verklaar dat alle kinders gestremd of nie dieselfde reg op onderwys het (vgl. par. 3.4.4).

Handwritten note: *Handwritten note: ...*

Uiteindelik het onderwysdepartemente in die meeste lande begin om verantwoordelikheid vir die opvoeding van en onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders te aanvaar. Onderwysbeleidmaking is grootliks beïnvloed deur beginsels soos normalisasie, integrasie en aktivering.

#### 4.4.1 Normalisasie

Tot 1969 was die term *normalisasie* nog 'n heeltemal onbekende begrip vir diegene wat by dienslewering betrokke was. Vandag is dit egter:

*... a captivating watchword standing for a whole new ideology of human management (Wolfensberger 1972:27)*

en het dit 'n geweldige impak op die ontwikkeling van alle vorme van dienslewering aan verstandelike gestremdes. Dit het ontstaan uit die oortuiging dat dit onaanvaarbaar is dat gemeenskappe mense bloot op grond van hulle andersheid verwerp en daarmee terugskuif na "*poor quality segregated settings*" (Flynn 1989:6). Die begrip *normalisasie* stel intendeel voor dat alle persone, ook die wat afwykend voorkom of handel, die reg op 'n normale posisie binne 'n normale gemeenskap het.

Belangrike beleidsverklarings soos die volgende, berus op die beginsel van normalisasie:

- \* Die verklarings van die Verenigde Volkeorganisasie oor die regte van die verstandelik erg gestemde kind.
- \* Die aanbevelings van die Warnock-komitee in die Verenigde Koninkryk wat ondersoek ingestel het na die versorging van verstandelike gestremdes.
- \* Jongste onderwyswette in verskeie lande in verband met die onderrig van gestremdes (Du Toit 1985:83).

Die hoofdoel van normalisasie is volgens Wolfensberger (1983:234):

*... the creation, support and defense of valued social roles for people who are*

*at risk of devaluation.*

Die konsep van normalisasie het sy ontstaan gehad by Bank-Mikkelson (1980:56), hoof van die *Danish Mental Retardation Service* wat die beginsel soos volg gedefinieer het:

*... letting the mentally retarded obtain an existence as close to the normal as possible.*

Bengt Nirje (1980:32) verduidelik die normalisasiebeginsel as die beskikbaarstelling van:

*... patterns of life and conditions of everyday living which are as close as possible to the regular circumstances and ways of life of society.*

Die lewe van die gestremdes moet dus sover as moontlik ook die patroon, die roetine en die opeenvolging van verskillende stadia van die normale persone se lewe volg en sluit onder andere die volgende aspekte in:

- \* 'n Normale daaglikse roetine. Net soos normale mense, moet hulle ook opstaan, aantrek en aan sinvolle aktiwiteite deelneem. Die uitermate gestremdes moet veral deur middel van aktivering ook minstens hul beddens gedurende die dag verlaat. Maaltye moet in klein groepies genuttig word soos dit binne gesinsverband plaasvind. Die moontlikheid moet vir elkeen bestaan om soms weg te breek van die ander en te doen waarvoor hy lus het. Slapenstye moet ook nie verskil van die tyd wanneer mense normaalweg gaan slaap nie (Nirje 1980:36).
- \* 'n Normale weeklikse roetine. Die woonplek, werkplek en die plek waar hulle ontspan of hulle vrye tyd deurbring moet nie, soos in die meeste versorgingsoorde vir verstandelik erg gestremdes, op dieselfde perseel wees nie (Nirje 1980:37).
- \* Normale ritme gedurende die jaar. Verstandelik gestremdes moet ook soos normale persone, weggaan met vakansie en vakansiedae anders deurbring as gewoonlik (Nirje 1980:38).

- \* *Die normale ondervindinge van die gewone lewensiklus.* Die vroeë kinderjare moet in 'n huislike atmosfeer met liefde en sekuriteit deurgebring word. Wanneer die gestremde skoolgaande ouderdom bereik, moet hy ook skool toe gaan, later die een of ander soort werk gaan doen en wanneer hy oud geword het, bly woon in dieselfde omgewing waar hy gewerk het en mense leer ken het (Nirje 1980:39).
- \* *Normale respek.* Die normalisasiebeginsel vereis dat die keuses, wense en begeertes van die gestremde gerespekteer en deeglik in ag geneem sal word, en dat daar nie altyd namens hulle keuses gedoen en besluite geneem sal word nie (Nirje 1980:42).
- \* *'n Lewe in 'n heteroseksuele wêreld.* Verstandelik gestremde persone moet ook as kind, jongmens of oumens die geleentheid hê om met die lede van die teenoorgestelde geslag te kommunikeer, verhoudings aan te knoop en selfs te trou (Nirje 1980:43).
- \* *Normale ekonomiese standaard.* Verstandelik gestremde persone moet ook geregtig wees op voorsieninge soos ongeskiktheidstoelaes, pensioene, ensovoorts, sodat hulle volgens 'n normale ekonomiese standaard sal kan lewe. Die grootste gedeelte van sy inkomste sal noodwendig aan huisvesting bestee moet word, maar dan moet die toelae wat hy kry van sò 'n aard wees dat hy nog 'n deel vir private gebruik, soos vir 'n eie spaarboekie, sal kan oorhou (Nirje 1980:43).
- \* *Normale omgewingstandaarde.* Die standaard van voorsieninge soos skole, werkplekke, behuising, ensovoorts, moet nie net gelykstaande wees aan die vir gewone mense nie, maar moet ook net so ontwerp word (Nirje 1980:44).

Die normalisasiebeginsel se implikasies is verreikend en beïnvloed vele fasette van die gestremde se opvoeding en onderwys. Die gestremde kind moet nie net geleer word om te loop, te praat en te eet nie, maar hy moet ook geleer word om dit so te doen dat hy in die normale gemeenskap aanvaar sal word (Wolfensberger 1972:32). Hy moet geleer word om reg aan te trek en versorg te wees sodat hy nie anders lyk of optree as die gewone mens nie. Die persoon moet die nodige sosiale etiket aanleer. Verder moet hy so normaal as moontlik aan ander voorgestel word. Daar moet terselfdertyd verseker word dat die persoon homself nie

bespotlik maak nie. Beperkinge moet op sy inname van voedsel geplaas word sodat hy nie oorgewig raak nie. Down-sindroom kinders se haarstyl moet sodanig wees dat dit nie die reeds afwykende gelaatstrekke beklemtoon nie. Plastiese chirurgie kan ook aangewend word om die tipies mongoolse voorkoms te verander.

Die normalisasiebeginsel vereis ook dat daar aandag gegee sal word aan die name van plekke waar gestremdes woon of werk, sodat dit nie stigmatisierend van aard sal wees nie. Ook die argitektuur spreek "*a powerful language*" (Wolfensberger 1972:40). As daar byvoorbeeld 'n afvoerpyp in die middel van die woonkamer se vloer geplaas word, sê dit vir die besoekers dat die inwoners soos diere in 'n dieretuin skoongehou moet word. 'n Toilet of badkamer sonder deure sê weer dat die inwoners geen gevoel van skaamte het nie, terwyl tralies voor die vensters die buitelanders sal waarsku dat die mense wat daar woon dalk gevaarlik kan wees.

Dit moet egter beklemtoon word dat normalisasie nie normaliteit beteken nie. Die doel daarvan is nie om gestremde persone normaal te maak of om hulle gestremdheid te ontken nie. Dit beteken wel dat hulle *lewensomstandighede so normaal as moontlik moet wees*. Hulle behuising, onderwys en die omstandighede waaronder hulle werk en ontspan moet nie van die van nie-gestremdes verskil nie en hulle moet dieselfde wetlike en menseregte as enige ander lid van 'n gemeenskap hê (Bank-Mikkelson 1980:52).

Verder is normalisasie 'n aanval op al die *dogmas* met betrekking tot verstandelike gestremdes en veral die *dogma* van oorbeskerming wat reeds eeue lank bestaan. Normalisasie is dus 'n *anti-dogma* wat te kenne wil gee dat die verstandelik gestremde nie op 'n spesiale manier behandel moet word nie (Nirje 1985:67).

Die praktiese toepassing van die normalisasiebeginsel staan in die meeste gevalle in direkte teenstelling met die tradisionele verblyf van verstandelik erg en uiters gestremdes in inrigtings soos wat dit in die eerste helfte van die eeu meestal die geval was. Die beginsel word veral deur middel van *integrasie*, *aktivering*, *de-institusionalisering (deinstitutionalization)* en hoofstroming (*mainstreaming*) in die

*praktyk toegepas.*

#### 4.4.2 Integrasie

Een van die basiese beginsels van onderwys, is om die leerder stap vir stap vertrouwd te maak met die omgewing waarin hy uiteindelik sal moet funksioneer (Wolfensberger 1972:45). Die uitgangspunt van hierdie begrip is dat 'n kind nie in isolasie grootgemaak kan word nie, omdat hy deur die interaksie met die omgewing sy potensiaal moet verwesenlik. As die doel van die onderwys dan is om verstandelik gestremde persone voor te berei om hulle plek binne die konteks van 'n normale gemeenskap in te neem, is dit noodsaaklik dat die persone dan ook binne sodanige gemeenskap opgevoed moet word. Die inskalkeling van gestremde persone in die normale gemeenskapslewe is dus die belangrikste gevolg van die toepassing van die beginsel van normalisasie.

Integrasie is slegs "*a means towards normalization, and not an end in itself*" (Grunewald 1974:5; Bank-Mikkelson 1980:56). Nirje (1985:67) verklaar dat integrasie gebaseer word op die erkenning van 'n persoon se integriteit, dit wil sê dat 'n persoon toegelaat moet word "*to be able and be allowed to be yourself among others*".

Die volgende vlakke van integrasie kan onderskei word:

##### 4.4.2.1 Fisiese integrasie

Fisiese integrasie word hoofsaaklik deur vier faktore bepaal (Wolfensberger 1972:48):

- \* **Ligging:** Fasiliteite moet binne die gemeenskap geplaas word.
- \* **Fisiese omgewing:** Die soort diens wat aangebied word moet by die omgewing pas, dit wil sê as dit 'n werkwinkel is, moet dit in 'n industriële gebied geplaas wees, terwyl 'n koshuis weer in 'n woongebied opgerig moet word.
- \* **Bereikbaarheid:** Voldoende vervoerfasiliteite moet beskikbaar wees sodat



die verstandelik gestremde persoon maklik tussen verskillende lokaliteite kan beweeg.

- \* Grootte of verspreiding: Verstandelik gestremdes moet nie in sulke groot getalle op een plek gekonsentreer word dat die plaaslike gemeenskapsdienste hulle nie kan hanteer nie. Kleiner fasiliteite moet eerder oor 'n groter gebied versprei word sodat meer interaksie met die normale gemeenskap kan plaasvind.

#### 4.4.2.2 Funksionele integrasie

'n Verdere implikasie van die integrasiebegrip is dat die omgewing vir alle lede van die gemeenskap, ook vir gestremdes, toeganklik moet wees. Elkeen moet binne die bepaalde omgewing kan funksioneer en vryelike toegang tot restaurante, swembaddens, openbare toiletgeriewe en vervoer hê (Nirje 1980:48).

#### 4.4.2.3 Sosiale integrasie

Uiteindelik kan integrasie volgens Wolfensberger (1972:48) slegs betekenisvol wees as dit sosiale integrasie insluit. Die fisiese *daarwees* van die verstandelik gestremde binne die gemeenskap het geen waarde as daar nie *interaksie* plaasvind en die gestremde persoon op sosiale vlak *aanvaar* word nie. Die lewenskwaliteit van die verstandelik gestremde hang baie meer af van die algemene houding wat die gemeenskap teenoor hom het as van die bepaalde program wat met hom gevolg word. Dit is dus duidelik dat nie net die verstandelik erg gestremde opgevoed moet word om by die gemeenskap in te skakel nie, maar die gemeenskap moet ook opgevoed word om hierdie mense as *gelykwaardige medemense* te aanvaar en bereid wees om aan hulle 'n kans te gun om 'n menswaardige bestaan te voer. Sosiale integrasie hou verband met die verstandelike gestremde persoon se funksionering as 'n volwaardige lid van die samelewing. Die beoefening van sy regte is vir die verstandelik gestremde nog belangriker as vir ander persone omdat hy gewoonlik anders as hulle behandel word (Nirje 1980:47).

Sodra fisiese integrasie 'n werklikheid geword het, sal die mate van sosiale integrasie deur vier faktore bepaal word (Wolfensberger 1972:49):

- \* Die program: Gestremdes moet sover moontlik binne die gemeenskap versorg en opgelei word. Gestremde kinders moet saam met nie-gestremdes die kleuterskole en skole besoek en gestremde arbeiders moet in openbare fabriek en werksinkels opgelei word.
- \* Etikettering van kliënte: Sosiale integrasie sal baie afhang van die wyse waarop daar van die verstandelike gestremde gepraat word en hoe daar na hulle verwys word. Benaminge wat die gestremdheid beklemtoon, sal die gemeenskap meer bewus maak van die mate waarin daar van die normale afgewyk word en dit sal verwerping in die hand werk.
- \* Etikettering van die fasiliteite: Die blote naam van 'n koshuis of ander fasiliteit kan 'n negatiewe konnotasie hê.
- \* Voorkoms van die geboue: Die geboue waarin dienste vir die verstandelike gestremde aangebied word, moet nie verskil van die ander geboue in die omgewing nie. As die geboue swaar tralies voor die vensters het en deur 'n hoë heining verskans word, skep dit die indruk dat die mense wat daar woon gevaarlik is en sal integrasie nie plaasvind nie.

#### 4.4.2.4 Persoonlike integrasie

Persoonlike integrasie hou verband met die veranderende behoeftes van die verstandelik gestremde persoon en sy interaksie met persone in sy omgewing. Die kind het byvoorbeeld behoefte aan 'n betekenisvolle verhouding met sy ouers, broers en susters, terwyl die jong volwassene 'n volwaardige lewe weg van sy ouerhuis wil voer (Nirje 1980:48).

#### 4.4.2.5 Organisasoriese integrasie

As dit nodig is om spesiale dienste vir verstandelike gestremdes in 'n gemeenskap tot stand te bring, moet hierdie dienste ook sover moontlik by die algemene dienste ingeskakel en daarvolgens beplan word (Nirje 1980:49).

'n Inrigting waar verstandelik gestremdes versorg word, behoort, indien die beginsel van normalisasie suksesvol toegepas word, aan die volgende vereistes te voldoen (Grunewald 1974:6):

- \* Die inrigting moet op die beginsel van klein groepies berus nie meer as tien persone moet saam bly en eet nie.
- \* Gesamentlike badkamers, storte, toilette en slaapkamers moet tot die minimum beperk word.
- \* Die inrigting moet binne 'n gemeenskap geplaas word.
- \* Die inrigting moet nie so groot wees dat die inwoners nie met gemak deur die plaaslike gemeenskap opgeneem kan word nie.
- \* Sosiale kontak tussen mense binne die inrigting en daarbuite moet onbeperk ontwikkel.
- \* Inwoners moet tydens naweke en vakansies na ander plekke gaan en nie in die inrigting aanbly nie.
- \* Noue kontak moet voortdurend tussen die inwoners en hul ouers bewerkstellig word.

Die hoofdoel van die versorging van die verstandelike gestremde moet steeds bly *om van hom 'n gelukkige en sosiaal goed aangepaste persoon te maak* (Grunewald 1974:6). Dit kan alleen bereik word as die verstandelik gestremde gehelp word om emosionele ryphed en stabiliteit ten spyte van sy gestremdheid te ontwikkel.

#### 4.4.3 Aktivering

Die *normalisasiebeginsel* word verder ook toegepas deur middel van *aktivering*. Die term *aktivering* verwys nie slegs na die aksie om persone te betrek in sinvolle en hopelik normaliserende aktiwiteite nie, maar het veral betrekking op die motoriese betrokkenheid van gestremdes in alledaagse aktiwiteite (Wolfensberger 1972:124). Die hoofdoel is om die uiters gestremde persoon te help om minstens sy bed te verlaat.

*Aktivering* kan deur intensiewe omgewingsverryking en deur die ontwikkeling van

sistematiese onderrigprogramme vir elke individu bewerkstellig word (Wolfensberger 1972:128). Die volgende sewe metodes word aangewend om hierdie doel te bereik:

- \* fisioterapeutiese behandeling om spiere te versterk;
- \* die ontwikkeling van 'n bewegingsgeoriënteerde kurrikulum, dit wil sê een wat musiek, sang en beweging insluit;
- \* 'n sterk beklemtoning van die onderrig van die jong kind;
- \* die doelbewuste onderrig van eenvoudige bewegings deur nabootsing en inoefening;
- \* die voorsiening van die nodige apparaat om liggaamlike ontwikkeling te bevorder;
- \* die skep van spesiale stimulerende omgewings;
- \* die ontwikkeling van 'n positiewe rolaanvaarding by die gestremde. Hulle moet geleer word dat hulle menswaardige persone is wat in die eerste plek *mense* is en nie in die eerste plek *gestremd* is nie (Blatt 1977:337).

Deur die toepassing van die beginsel van *aktivering* kan die grootste persentasie van inwoners in inrigtings gehelp word om hulle beddens vir gedeeltes van die dag te verlaat. Die meeste van hulle kan op een of ander manier rondbeweeg en aktief aan die gebeure deelneem. Die ergste gestremde persone behoort nie in een saal saamgegroepeer te word nie, maar moet regdeur die inrigting versprei word, sodat die minder gestremde inwoners met hul versorging kan help.

Aktivering vereis ook dat daar in sekere gevalle chirurgiese ingrypings toegepas sal word om gestremdes meer mobiel te maak. 'n Operasie kan byvoorbeeld voorkom dat hidrokefale se skedels vergroot. 'n Vergrote skedel bemoeilik beweging.

Die passiewe versorging van verstandelik erg en uiters gestremde persone moet dus vervang word met aktiewe versorgingsmetodes (Grunewald 1974:37). 'n Belangrike voordeel van aktivering is dat dit die liggaamsbeeld van die gestremde persoon versterk en dit het tot gevolg dat die persoon meer selfvertroue ontwikkel en ook emosioneel beter aanpas (Blatt 1977:346). Die fisieke fiksheid en die

deelname aan sport lei tot verdere vorming van 'n positiewe selfbeeld by hierdie persone. Die klem wat die *Kennedy Foundation* in die Verenigde State van Amerika op die fisiese fiksheid van hierdie kinders gelê het, het uiteindelik tot die ontstaan van die tans bekende *Special Olympics* gelei (Wolfensberger 1972:134).

#### 4.5 Evaluering van ontwikkelings

Die intelligensietoetsing het tot gevolg gehad dat verstandelik erg gestremde kinders as onopvoedbaar beskou is en van alle onderwys uitgesluit is. Hulle is nie beskou as persone met moontlikhede wat ontwikkel moet word nie en is ook nie as volwassewordendes gesien nie. Verstandelik gestremde kinders is uit die samelewing verwyder en in groot inrigtings opgeneem. Op diè wyse is hulle die regte en voorregte wat nie-gestremde kinders in 'n normale omgewing ervaar, ontnem.

Die leer van die eugenetiek en die filosofie van pragmatisme het weer 'n teruggryp na die tendens van uitwissing gebring. Verstandelik erg gestremdes is gesien as 'n bedreiging vir die kwaliteit van die menslike ras. Hulle is as 'n las vir die samelewing gesien, wat liefsvol verwyder moes word.

Nuwe kennis oor die oorsake van verstandelike gestremdheid het egter die invloed van die eugenetiek laat afneem. Gemeenskappe het al meer hul verantwoordelikheid vir die opvoeding van verstandelik erg gestremdes begin aanvaar. Die eksistensialisme het ook weer die uniekheid van elke mens, ook diè van die gestremde, en sy reg op 'n menswaardige bestaan beklemtoon.

Hierdie nuwe benadering tot verstandelik erg gestremdheid het aan ouerdrugs-groepe se vermoë om hul kinders se menswaardigheid te erken stukrag verleen: hul reg op onderwys is erken. Op diè wyse kon hul moontlikhede, hoe beperk dit ook mag wees, ontwikkel word. Onderwysdepartemente het begin om hul verantwoordelikheid te aanvaar en skole is tot stand gebring. Skole wat deur privaat inisiatief tot stand gekom het, is oorgeneem en gesubsidieer.

Die meeste lande se onderwys is ook gerig deur die *Handves van Menseregte* wat

deur die VVO opgestel is. Verstandelik erg gestremdes is uiteindelik as volwaardige mense beskou wat op dieselfde regte as nie-gestremdes aanspraak kon maak.

Normalisasie (vgl. par. 4.4.1) kan beskou word as die tendens wat die afgelope dekades die grootste invloed op die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders gehad het. In sommige gevalle het dit groot verbeterings in die omstandighede van hierdie kinders en hulle ouers meegebring en vir hulle weer nuwe hoop gegee.

Die praktiese toepassing van die beginsel van normalisasie was egter nie oral ewe suksesvol nie, hoofsaaklik omdat verstandelik erg gestremdes se behoeftes dikwels nie vooropgestel is nie. Baie wanopvattinge met betrekking tot die waarde van die toepassing van die beginsel het as gevolg hiervan ontstaan.

Persone wat die beginsel van normalisasie nie goed verstaan nie, spreek onder andere die volgende punte van kritiek uit:

- \* Normalisasie lei tot die verskaffing van 'n swak gehalte diens.
- \* Personeel wat die diens lewer het net 'n beperkte siening van die beginsel van normalisasie en negeer dus die impak van sosiale norme en waardes wanneer hulle met die verstandelike gestremde persone werk.
- \* Mense is bekommerd oor die beperkinge wat daar op die onderlinge kontak tussen verstandelik gestremdes geplaas word.
- \* Sommige navorsers beskou normalisasie as 'n poging om mense *normaal* te maak ten koste van die individuele verskille wat daar bestaan.

Sekere wanopvattinge met betrekking tot die betekenis van die konsep van normalisasie het ook tot gevolg gehad dat baie ouers van verstandelik erg gestremde kinders dit as 'n laaste strooihalm aangegryp het. Hulle het hierin 'n geleentheid gesien om hulle verstandelik erg gestremde kind normaal te maak (Burton & Hirshoren 1979:599; Bogdan 1983:428).

#### 4.6 Ten slotte

Die belangstelling wat veral in die vorige eeu in die verskynsel van verstandelike gestremdheid ontstaan het, het as gevolg van faktore soos *IK-toetsing, die leer van die Eugenetik en die nuttigheidsfilosofie* afgeneem sodat daar oor 'n lang tydperk weinig gedoen is om die lot van verstandelik erg gestremdes te verbeter.

Die pendulum het gelukkig weer in die guns van die verstandelik erg gestremde kind begin swaai toe die belangstelling in die verskynsel weer in die vyftigerjare begin opvlam het. Faktore soos die *gebeure tydens die Tweede Wêreldoorlog* (par. 4.3.1), *nuwe kennis oor die oorsake van verstandelike gestremdheid* (par. 4.3.2), *die filosofie van die eksistensialisme* (par.4.3.3) en *die invloed van ouerdrukgroepe* (par. 4.3.4) was hiervoor verantwoordelik. Ook op internasionale terrein is die belangstelling bevestig deur die verklarings van UNESCO (die opvoedkundige arm van die VVO) en in die sogenaamde Jerusalemregte van verstandelik erg gestremde persone. Laasgenoemde het die regte van hierdie gestremdes uitgespel en aangedui dat hulle op dieselfde menseregte as nie-gestremdes aanspraak kan maak (par. 4.3.5). Nie alleen is die *menswaardigheid* van verstandelik erg gestremdes erken nie, maar ook die feit dat hulle spesiale behoeftes het wat 'n besondere hanteringswyses verg.

Hierdie nuwe status wat aan verstandelik erg gestremdes toegeken is, het daartoe gelei dat die beginsel van normalisasie ook op die verskaffing van dienste aan hulle van toepassing gemaak is. Die dienste het vinnig ontwikkel en 'n hoë standaard is bereik. Daar is verder toenemend klem gelê op die integrasie van verstandelik erg gestremde kinders in die normale gemeenskap en in die hoofstroom van die onderwys.

In die volgende hoofstuk sal die invloed van bogenoemde tendense op die onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders in Swede, die Verenigde State van Amerika en in Suid-Afrika nagegaan word.

## Hoofstuk 5

### Huidige onderwyspraktyke met betrekking tot verstandelik erg gestremde kinders in enkele lande

#### 5.1 Inleiding

Die faktore wat in die twintigste eeu die onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders beïnvloed het, is in die vorige hoofstuk beskryf. Die volgende tendense is onder meer geïdentifiseer:

- \* 'n totaal nuwe antropologiese siening van die mens, naamlik dat elke mens as individu waarde het;
- \* die besef dat alle mense gelyk is en derhalwe op dieselfde regte aanspraak kan maak;
- \* 'n herwaardering van die waarde en regte van gestremde persone;
- \* die beginsel van normalisasie wat impliseer dat alle mense die reg het op 'n normale lewenswyse.

Die wyse waarop hierdie sienings in verskillende lande se onderwyspraktyke neerslag gevind het, word duidelik geïllustreer deur die onderwysvoorsiening wat vir verstandelik erg gestremde kinders in Swede, die Verenigde State van Amerika en die Republiek van Suid-Afrika gemaak is. Die onderskeie onderwyspraktyke word vervolgens kortliks bespreek.

#### 5.2 Swede

##### 5.2.1 Inleiding

Die Skandinawiese lande, Denemarke en Swede, staan bekend as *welsynstate* omdat hulle so 'n hoë vlak van maatskaplike dienste ten opsigte van siekes, bejaardes, gestremdes en ander maatskaplik afhanklike persone handhaaf (Paulston 1968:6; Orring 1967:115).



Wat sosio-ekonomiese hulp en dienste aan verstandelik gestremdes betref, word hierdie lande as die toonaangewende op hierdie gebied beskou. Swede word as eksemplaar geneem omdat diè land tesame met Denemarke, die toonaangewende lande is met betrekking tot die beginsels, oogmerke, beplanning en standaard van dienste vir hierdie gestremdes.

Hoewel die versorging van verstandelik gestremdes reeds 'n honderd jaar gelede in Swede begin het, was die ontwikkeling van hierdie dienste baie stadig en het daar eers in die begin van die vyftigerjare 'n noemenswaardige verandering gekom (Grunewald 1986:2).

Gedurende die 19e eeu is daar in navolging van Guggenbühl, die Switserse medikus wat 'n inrigting vir lyers van kretinisme by Abendberg opgerig het (Kanner 1964:17), ook met die oprigting van inrigtings vir die versorging van verstandelik erg gestremde persone begin. Diè skole en inrigtings is aanvanklik deur private persone en verenigings opgerig, maar later het die plaaslike regering en die staat ook daartoe begin bydra (Grunewald 1986:3). Die klem het aanvanklik op die oprigting van *idiotie-skole* geval, maar omdat dit moeilik was om leerlinge uit hierdie koshuise in die gemeenskap terug te plaas, is tehuse vir volwassenes later by die skole opgerig (Grunewald 1986:6).

In 1895 was daar reeds negentien van die sogenaamde *Idiotie-skole*, ses *losieshuise* en agt inrigtings vir kinders en volwassenes in Swede. Die periode *waartydens* verstandelik gestremdes as gevaarlik, krimineel en onstabiel beskou is en daarom van die publiek afgesonder moes word, het dus ook in Swede weerklank gevind (Palmetal 1978:178). Net soos in ander lande is verstandelik erg gestremdes weggehou van die res van die gemeenskap en die gestremdes het op die rand van die samelewing beweeg. In die periode na die Tweede Wêreldoorlog, het ook hier 'n hernude belangstelling in verstandelik gestremdheid ontstaan en het gemeenskappe hulle verantwoordelikheid teenoor verstandelike gestremdes begin aanvaar (vgl. par. 4.3.1).

Belangrike faktore in die ontwikkeling van dienste aan verstandelik gestremdes in Swede, was enersyds die totstandkoming van 'n ouer-drukgroep, die *Sweedse*

*Nasionale Assosiasie van Ouers van Verstandelik Gestremde Kinders* in 1956 (Bakk 1978:186) en andersyds die nuwe wetgewing van 1968, die *Wet op Voorsiening vir Verstandelik Gestremde Persone*. Hierdie wet het voorsiening gemaak vir die besondere behoeftes wat hierdie persone dwarsdeur hulle lewe ondervind. Dit het verder verseker dat alle vorme van hulp aan verstandelik gestremdes binne die raamwerk van die normale gemeenskap gebied sou word (Palместal 1978:178).

### 5.2.2 Wetgewing

Op 1 Julie 1986 het die *Wet op Sosiale Dienste vir Intellektueel Gestremde Persone* in Swede in werking getree. Dit is die jongste wet wat alle dienste, ook onderwys, aan verstandelik erg gestremdes reel. Hierdie wet stel ook spesiale dienste, bo en behalwe die gewone dienste aan verstandelik gestremdes beskikbaar. Addisionele hulp aan ouers van verstandelik erg gestremde kinders word ook deur die wet voorgeskryf. Die wet maak verder voorsiening vir die afskaffing van gesegregeerde wooneenhede vir verstandelik gestremdes en die daarstelling van genormaliseerde wooneenhede binne die gemeenskappe. Hierdie ontwikkeling dui op die beginsel van *normalisasie* wat die versorging van die intellektueel gestremdes ten grondslag lê (Ministry 1986:2&3).

In 1989 was daar 31 400 verstandelike gestremde persone in Swede (Public 1991:46).

### 5.2.3 Onderwysvoorsiening

In Swede is elke kind, ongeag geslag, woonplek of sosio-ekonomiese omstandighede, op basiese onderwys geregtig. Onderwys word beskou as daardie handeling waardeur elke individu gehelp moet word om gedragswyses te ontwikkel wat hom sal toerus om sinvol binne sy omgewing te funksioneer. Dit is dus 'n veel wyer begrip as blote akademiese opleiding en impliseer dat elke kind, ongeag sy gestremdheid vir die lewe voorberei moet word sodat hy uiteindelik 'n volwaardige lid van die samelewing sal kan wees (Witting 1978:135).

#### 5.2.3.1 Vroeë uitkenning en registrasie

Noue samewerking tussen die *Raad van Voorsiening en Dienste aan Verstandelik Gestremdes* en die gemeenskapsgeneeshere, verpleegsters, kleuterskole en kinderwelsynsdienste verseker dat verstandelik gestremde kinders so vroeg moontlik geïdentifiseer word.

In Swede word alle babas vir *fenielalanien*, wat die gevolg is van *foutiewe metabolisme* (vgl. par 2.4.2), ondersoek nadat daar 'n konstante oormaat konsentrasie van die stof in die uriene van 21 000 kinders gevind is (Grunewald 1974:14). Opvolgondersoeke op die kinders het aan die lig gebring dat tussen vyftig en sestig persent van die getoetste gevalle aan klassieke *fenielketonurie* gelyk het. Dit kom neer op 'n getal van 35 000 gevalle.

In 1971 is 'n verpligte mediese ondersoek van alle jong kinders ingestel (Enell 1978:58; Otto 1978:77). Hierdie ondersoeke word as uiters waardevol vir uitkenningsdoeleindes beskou. As die kinders wat aan *phenylketonuria* ly vroeëtydig uitgekien en behandel word, kan die verstandelike gestremdheid beperk of selfs verhoed word. Hierdie ondersoek behels die volgende (Grunewald 1974:14):

- \* gehoor- en gesigtoetsing
- \* tandheelkundige ondersoek en
- \* 'n ondersoek na die kind se verstandelike ontwikkeling (Enell 1978:61).

Vir die ondersoek van die verstandelike ontwikkeling van kinders, moet 'n spesiale vraelys deur 'n verpleegster in samewerking met die ouers voltooi word. Ouers van verstandelik gestremde kinders is geregtig op addisionele dienste soos tuisversorging, indien nodig, en vroeë onderrig en terapie vir die gestremde kind.

Verstandelik gestremdes word by die *Raad van Voorsiening en Dienste aan Verstandelik Gestremdes* geregistreer en daar word noukeurig verslag gedoen van alle dienste wat gedurende die lewe van elke pasiënt aan hom gelewer word.

### 5.2.3.2 Kleuterskole

Kleuteronderwys word verskaf aan alle kinders onder die ouderdom van sewe

jaar; verstandelik gestremde kinders word hierby ingesluit (Fact Sheets March 1993; Anderson 1978:121). Die amptelike standpunt is dat alle kinders opvoedbaar is en daarom word daar geen onderste intellektuele grens vasgestel waarvolgens 'n kind uit onderwys uitgesluit kan word nie. Daar word aanvaar dat die opvoedbaarheid van 'n kind tot 'n groot mate afhang van die eise wat aan hom gestel word en die onderwysmetodes wat gevolg word (Fact Sheets March 1993). Goed georganiseerde onderwysprogramme tydens die vroeë kinderjare van die verstandelike gestremde kind kan dus 'n groot besparing van personeel en dienste in sy latere lewe tot gevolg hê; hy word vroegtydig geleer om dinge vir homself te doen (Grunewald 1986:13). Waar daar tot ongeveer 'n dekade gelede nog afsonderlike kleuterskole vir gestremdes bestaan het, word gestremde kleuters nou, in ooreenstemming met die normalisasiebeginsel, feitlik deurgaans geïntegreer.

Die integrasie van jong verstandelike gestremde kleuters vind veral op twee maniere plaas:

- \* verstandelik gestremde kinders word in aparte klasse van minstens vier kleuters per klas, met 'n eie spesiaal opgeleide onderwyser geplaas, of
- \* een of twee verstandelike gestremde kinders word by 'n gewone klas ingedeel.

Wanneer die tweede moontlikheid geld, word die aantal kinders per klas verminder en moet die onderwyser ook vir die onderrig van verstandelik gestremdes opgelei wees. In sommige gevalle kan 'n spesiale assistent voorsien word om die onderwyser by te staan en word daar spesiale leiding aan die onderwyser gegee. Die verhouding tussen die ouers en die onderwysers is baie belangrik, omdat die onderrig by die ouerhuis voortgesit moet word om beter resultate te verseker (Anderson 1978:122; Fact Sheets March 1993).

Die toepassing van die normalisasiebeginsel is hier weer eens baie duidelik: die doel van hoofstroomonderwys is om die verstandelik gestremdes in die normale sosiale ervaringe te laat deel en om die normale kind reeds van jongs af met gestremdes in aanraking te bring.

### 5.2.3.3 Skole

Skole moet 'n universele karakter hê en daarom bestaan daar 'n spesiale verantwoordelikheid met betrekking tot leerlinge met spesiale onderwysbehoefte asook kinders van verskillende minderheidsgroepe in Swede (Special Education 1991).

Na aanleiding van bogenoemde siening word spesiale onderwys (onderwys aan gestremde leerlinge) in Swede lank nie meer gesien as 'n suiwer pedagogiese aangeleentheid nie, maar:

*... rather as extending beyond the world of the school to training for life in the community at large (Grunewald 1986:3).*

Dit is dus nie meer nodig dat 'n kind die vermoë moet hê om te leer lees en skryf voordat hy op onderwys geregtig is nie.

Integrasie word beskou as een van die wyses om aan skole 'n universele karakter te gee. Daar bestaan dus nie meer spesiale klasse in Swede nie. Byna alle swaksiende, hardhorende en liggaamlik gestremde leerlinge word in die hoofstroom van onderwys, dit wil sê in die begripsskole onderrig (Special Education 1991).

Daar is egter sekere uitsonderings met betrekking tot integrasie van gestremde leerlinge in die hoofstroom van onderwys: erg hardhorende en dowe kinders, sowel as multi-gestremde swaksiende leerlinge ontvang onderrig in een van Swede se vyf spesiale skole. Die grootste meerderheid van verstandelik gestremde en verstandelik erg gestremde leerlinge ontvang onderrig in skole vir verstandelik gestremdes (Special Education 1991; Fact Sheets 1993).

In die onderwys aan verstandelik gestremde leerlinge tussen die ouderdom van sewe en sewentien jaar, word daar 'n onderskeid gemaak tussen *basiiese begripsskole* en *opleidingskole*. In die *basiiese begripsskole* word hoofsaaklik die *lig gestremdes* (IK tussen 50 en 70) onderrig, terwyl die *verstandelik erg gestremdes* in die

*opleidingskole onderrig word.* Hierdie skole deel gewoonlik die fasiliteite van die gewone begripsskole. Die *basiese begripsskole* bied 'n volledige leerplan aan wat al die skoolvlakke insluit. Die kinders word egter in klein groepies onderrig, sodat meer individuele onderrig aan elkeen gegee kan word (Stenholm 1970:64). In 1984 was daar 6 122 leerlinge tussen die ouderdomme van sewe en sestien jaar in skole vir verstandelik gestremde kinders in Swede (Grunewald 1986:10). Alle verstandelik gestremde kinders in Swede, ongeag die graad van hul gestremdheid, is van sewejarige ouderdom tot op die ouderdom van een-en-twintig, skoolpligtig. Dit is in teenstelling met die nie-gestremde kind wat op agtien jaar die skool mag verlaat. In die praktyk gebeur dit selfs dat baie verstandelik gestremde kinders skool toe gaan totdat hulle vier-en-twintig jaar oud is (Nordfors 1978:188).

In hierdie skole word die leerlinge nie volgens chronologiese ouderdom in klasse verdeel nie, maar volgens die vaardighede waaroor hulle beskik. Die klem val in die onderrig nie op akademiese vaardighede nie, maar op die *aktiwiteite van die daaglikse lewe*, wat insluit selfversorging, motoriese ontwikkeling, huishoudelike aktiwiteite, asook sintuiglike en spraakonderrig. Geslagsvoorligting word in Swede as 'n belangrike komponent van die daaglikse aktiwiteite gesien en die kinders ontvang dan ook onderrig op hierdie gebied.

Albei hierdie soorte skole staan onder beheer van dieselfde Raad. Dieselfde vakkundiges is dus vir die plasing van leerlinge in die verskillende skole verantwoordelik. Dit bring mee dat daar 'n makliker wisselwerking tussen die twee skole bestaan.

Die eerste *opleidingskool* het in 1968 tot stand gekom. Dit het beteken dat alle verstandelik erg gestremde kinders van toe af verplig is om skool toe te gaan (Grunewald 1986:3). Die werksaamhede van die skole vind op drie vlakke plaas, naamlik 'n junior, middel en senior vlak (Stenholm 1970:66; Boucher 1982 :76). Grunewald (1974:33) noem die volgende toelatingsvereistes:

- \* Die kinders moet ver genoeg ontwikkel wees om beperkte individuele sowel as groepsopdragte uit te voer.
- \* Hulle moet oor 'n redelike mate van taalvaardigheid beskik of die

potensiaal besit om dit te ontwikkel, sodat hy met die onderwyseres kan kommunikeer.

Daar is tot 1974 vir vyftien agtereenvolgende jare in elke graafskap minstens een skoolkoshuis vir verstandelik gestremde leerlinge gebou. Mettertyd is daar by al die residensiële tehuse *opleidingskole* opgerig (Grunewald 1974:30).

In navolging van die integrasiebeginsel is daar egter in die afgelope paar jaar begin om *basiese-begripsklasse* en ook *opleidingsklasse* vir verstandelik gestremdes by gewone laerskole wat in Swede *begripskole* genoem word, te stig. Tans is die meeste basiese-begripskole by begripskole geïntegreer. Dit kon net in die dig bewoonde dele (waar die getalle van verstandelik gestremde leerlinge dit regverdig), gedoen word. Die uitgangspunt is dat die ou vrees dat verstandelike gestremdes deur normale kinders uitgebuit of te na gekom sou word, volkome ongegrond is en dat daar veel meer deur sosiale integrasie bereik kan word as die moontlike skade wat so 'n beleid kan hê. Individuele onderrig word aan kinders met spesifieke probleme gebied, soos byvoorbeeld spraak- of perseptuele probleme. Hierdie onderwys word *spesiale onderwys* of *kliniekonderwys* (*onderwys* wat deur terapeute aangebied word) genoem. Daar is ook twee spesiale residensiële skole vir verstandelik gestremde kinders wat probleme met *sosiale aanpassing* ondervind (een vir seuns en een vir dogters). Daar is ook een spesiale residensiële skool vir kinders met *gedragsafwykings* (Grunewald 1986:10). Verder is daar 'n spesiale skool by 'n hospitaal ingerig vir verstandelik gestremde persone met *ernstige ortopediese gestremdhede*, en 'n skoolkoshuis vir *blinde en dowe* verstandelik gestremde kinders.

Ook die *uiters gestremde kinders* word by *opleidingskole* ingeneem, maar daar word *aparte onderwys* tuis of by die residensiële tehuis aan kinders wat voltydse verpleging nodig het, verskaf. *Aparte onderwys* behels gewoonlik 'n minimum van vyf lesings per week.

#### 5.2.3.4 Onderwysersopleiding

Onderwysers van verstandelik erg gestremde kinders moet eers 'n basiese

onderwysopleiding deurloop en moet verder een jaar van spesiale opleiding ondergaan. In Swede verdien onderwysers by opleidingskole 'n hoër salaris as onderwysers in gewone skole, maar daar bestaan steeds 'n baie groot tekort aan opgeleide onderwysers vir verstandelik erg gestremde leerlinge (Grunewald 1974:59). In 1988 is 'n nuwe onderwysersopleidingskursus ingestel wat 'n verpligte kursus in spesiale onderwys insluit, sodat elke onderwyser gestremde kinders binne die gewone klaskamer (m.a.w. hoofstroomonderwys) kan onderrig (Special Education 1991:3).

### 5.3 Die Verenigde State van Amerika

#### 5.3.1 Inleiding

Behalwe vir die reeds bekende faktore wat vir die hernude belangstelling in die verskynsel van verstandelike gestremdheid regoor die Westerse wêreld verantwoordelik was, het die persoonlike belangstelling en inisiatief wat van president John F. Kennedy (sy suster was ook verstandelik gestremd) uitgegaan het 'n besondere invloed op spesiale onderwys in die Verenigde State van Amerika uitgeoefen. Hy het in Oktober 1961 'n paneel van deskundiges, die *President's Panel on Mental Retardation*, aangestel met die opdrag om verstandelike gestremdheid op nasionale vlak te bekamp. In Oktober 1962 het die paneel sy verslag ingedien. Die titel was: *A Proposed Program for National Action to Combat Mental Retardation*. Die verslag wat uit tweehonderd bladsye bestaan het, het meer as negentig voorstelle bevat en feitlik alle aspekte met betrekking tot verstandelike gestremdheid gedek. Daar is onder andere verslag gedoen oor die stand van navorsing oor verstandelike gestremdheid, voorkomende gesondheidsmaatreëls, kliniese en mediese dienste, onderrig, wetgewing, administrasie op federale en staatsvlak en private welsynsdienste.

Hierdie verslag het 'n tydperk van groot aktiwiteit en geesdrif op die gebied van die versorging van verstandelike gestremdes ingelui. In 1966 het president L B Johnson die *President's Committee on Mental Retardation* benoem, wat 'n vaste instelling op federale vlak geword het en wat alle sake rakende verstandelike gestremdheid kontroleer, jaarliks daarvoor verslag doen, die werksaamhede van die



state beplan en die beleid vir die toekoms vaslê.

### 5.3.2 Wetgewing

In die Verenigde State van Amerika het die *Education for All Handicapped Children Act, 1975* vir die eerste keer plaaslike opvoedkundige instansies wetlik verplig om die verantwoordelikheid vir die onderwys aan alle gestremde kinders te aanvaar (Gearheart & Litton 1979:22). Gemeenskappe moes die opvoedkundige programme gratis in 'n *least restrictive environment* aan alle verstandelik erg gestremde kinders en verkieslik in openbare skole voorsien. Aangesien dit nie altyd finansiële moontlik was nie, moes die Federale Regering aan die armer state en plaaslike owerhede finansiële hulp en bystand verleen sodat programme vir die opvoedkundige behoeftes van alle gestremde kinders voorsien kon word. Hierdie wet wat in 1977 in werking getree het, het 'n reuse bydrae tot die totstandkoming van onderwysdienste vir verstandelik erg gestremdes gelewer. Dit het by gemeenskappe en opvoedkundiges 'n beweging aan die gang gesit wat die beter en menswaardiger behandeling van verstandelik erg gestremdes tot gevolg sou hê (Newman 1978:3). Die wet maak vir die volgende voorsiening:

- \* Onderwys word aan alle gestremde kinders voorsien, ongeag die graad van hulle gestremdheid.
- \* 'n Vorm van evaluering word ingestel wat gestremdes nie weens diskriminerende faktore, soos gebrekkige taalvermoë, sal benadeel nie.
- \* 'n Individuele onderrigprogram vir elke kind moet opgestel word om aan elkeen die geleentheid te gee om sy volle potensiaal te ontwikkel.
- \* Enige voorsiening vir en besluitneming oor die kind is die gemeenskaplike verantwoordelikheid van die ouer en die betrokke vakspecialiste. Albei die partye word deur wetgewing beskerm.
- \* Ouerbetrokkenheid, -begeleiding en -opleiding word deur wetgewing verplig (Snell 1983:20).

Die hoofdoel van onderwys moet steeds bly om die kind te help "... to live more effectively within his total environment" (Gearheart & Litton 1979:478). Om hierdie doelwit te bereik, moet die kind in a *least restrictive environment* onderrig ontvang.

Dit beteken dat die kind in 'n leeromgewing so na as moontlik aan die *normale* geplaas moet word en so min as moontlik van sy nie-gestremde klasmaats, ouers, familie en die gemeenskap geskei moet word (Du Toit 1989:83).

In die Verenigde State van Amerika word die beginsel van integrasie as wyse van normalisasie in die *mainstreaming movement* vergestalt. Anderson (1976:329) definieer die term soos volg:

*Mainstreaming is a term used in education to conceptualize the philosophy and process of maintaining handicapped children in as normal an educational setting as possible.*

*Mainstreaming* beteken egter nie dat alle gestremde kinders na die gewone klaskamer moet terugkeer nie. Hoofstroomonderwys-voorsiening impliseer die volgende:

- \* Gratis, toepaslike openbare onderwys met die nodige ondersteuningsdienste moet vir elke gestremde kind voorsien word. Sodanige onderwys moet gebaseer wees op elke kind se unieke opvoedings- en onderwysbehoefte.
- \* Die onderwysstelsel moet vir die regte van die gestremde kind en sy ouers voorsiening maak.
- \* Gestremde kinders moet sover moontlik saam met nie-gestremdes onderwys ontvang.
- \* 'n Geïndividualiseerde onderwysprogram moet vir elke gestremde kind saamgestel en geïmplimenteer word.
- \* Die ouers van gestremde kinders moet aktief by die besluitneming oor en die onderwys van hulle kinders betrek word.

Gestremde kinders word nie meer in spesiale klasse afgesonder nie, maar word nou saam met ander kinders van hul eie ouderdomsgroep in dieselfde klas onderrig. Spesiale ondersteuningsdienste word egter aan gestremde leerlinge verskaf. Waar daar voorheen net op die verskille tussen gestremdes en nie-gestremdes gelet is, word die ooreenkoms wat daar tussen die groepe bestaan, al

meer beklemtoon (Ingalls 1978:99).

Die voor- en nadele van *Mainstreaming* word egter nog hewig gedebatteer. Voorstanders van hoofstroomonderwys noem onder andere die volgende voordele wat hierdie onderwyspraktyk vir verstandelik erg gestremde kinders inhou:

- \* Dit lei tot die uitskakeling van etikettering en stigmatisering van die verstandelik erg gestremde.
- \* Dit bevorder die gestremde persoon se sosialisering.
- \* Dit het 'n positiewe invloed op die gesindheid van die nie-gestremde teenoor die gestremde persoon (Kapp 1989:83).

Verskeie verkeerde aannames met betrekking tot onderwys in die hoofstroom kan ook tot wanopvattinge met betrekking tot die onderwys en opvoeding van die verstandelik erg gestremde lei. Whitehead (1992:120) noem 'n paar van hierdie wanopvattinge:

- \* Onderwys in die hoofstroom sal beter sosiale kontak tussen gestremde en nie-gestremde leerlinge tot gevolg hê.
- \* Plasing in die hoofstroom van onderwys sal die gestremde kind sosiaal meer aanvaarbaar maak.
- \* Die gestremde kind sal die gedrag van die nie-gestremde vertoon net omdat hy meer met hom in aanraking kom.

Sommige skrywers beskou egter die *mainstreaming-beginsel* as 'n klug. Persone wat ondersoek ingestel het, het bevind dat gestremde leerlinge bloot fisies by skole vir nie-gestremdes geïntegreer word (Bogdan 1983:428; Shinohara 1989:54; Whitehead 1992:120). Daar is klasse waar die leerlinge saam in die klas sit, maar nie saamleer nie. Gestremde leerlinge word steeds saamgegroeper en soms in die kelders van skoolgeboue gehuisves. Verstandelik erg gestremde kinders is in hierdie omstandighede meer geïsoleer as ooit tevore. Die bepalinge van die wet is in baie state nie werklik ten uitvoer gebring nie. Baie verstandelik erg gestremde kinders word deur die *mainstreaming movement* teruggedwing in die

openbare skole in, waar hulle op sosiale gebied weer geïsoleer word.

Hoewel daar dus baie veranderinge met betrekking tot die onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders veral sedert 1970 in die Verenigde State van Amerika plaasgevind het as gevolg van die toepassing van die beginsel van normalisasie, is bevind dat baie gestremde persone egter steeds in inrigtings gehuisves word. In hierdie inrigtings is hulle van die samelewing geïsoleer en bestaan daar min of geen geleentheid vir ontwikkeling nie (Tyne 1992:40). Dit wil selfs voorkom asof die hagleike omstandighede waaronder verstandelik erg gestremdes in die groot inrigtings gebuk gegaan het, bloot verruil is vir soortgelyke swak omstandighede in kleiner inrigtings. Daar bestaan in die Verenigde State van Amerika baie min sistematiese dokumentasie oor die werklike veranderinge wat sedert 1970 plaasgevind het. Gestremde persone ondervind steeds probleme om gespesialiseerde hulp te bekom en beskik steeds oor beperkte moontlikhede met betrekking tot waar en saam met wie hulle wil woon en watter beroep hulle kan volg. Ouers van verstandelik erg gestremde kinders wat oor die toekoms van hul gestremde kind bekommerd is, word in die 1990's steeds gekonfronteer met min of meer dieselfde reeks onbevredigende opsies wat in die 1960's aan hulle gebied is (Tyne 1992:41; vgl. par. 5.3.2).

### 5.3.3 Onderwysvoorsiening

Hoewel dienste aan verstandelik gestremdes in die Verenigde State van Amerika in die laaste aantal dekades 'n radikale verandering ondergaan het (Shepperdson 1988:vi), word minstens 'n miljoen kinders nog steeds vir 'n gedeelte van hul skooljare van formele onderwys uitgesluit (Tyne 1992:41).

Kinders met 'n IK onder vyftig is nog tot 1970 as onopvoedbaar beskou en van enige formele onderrig uitgesluit (Hendrick 1987:14). Dit het gebeur ten spyte van die feit dat die term *onderwys* in die Verenigde State van Amerika 'n omvattende betekenis het (Lane 1985:403). Die begrip *onderwys* verwys nie net na die aanleer van akademiese vaardighede nie, maar sluit ook die onderrig in die basiese sosiale en self-help-vaardighede, soos byvoorbeeld toiletgebruik, aantrek- en eetvaardighede in.

Die *Education for All Handicapped Children Act*, van 1975 vereis dat alle skoolgaande kinders met gestremdhede van volledige onderwysgeleentehede voorsien moet word. Die Wet definieer spesiale onderwys as:

*... specially designed instruction designed to meet the unique needs of a child with disabilities (Anderson 1990:1).*

Dit maak dus daarvoor voorsiening dat elke leerling die geleentheid sal kry om sy volle potensiaal te realiseer. Dit word egter slegs moontlik wanneer die onderwysprogram wat aangebied word, so buigsaam is dat aanpassings gemaak kan word vir die behoeftes van die individu.

### 5.3.3.1 Vroeë onderrig

Vroeë opvoedkundige bemoeienis met die verstandelik erg gestremde kind is nog steeds die mees effektiewe benadering om die nadelige effek van verstandelike gestremdheid te beperk (Baken 1985:4531). Ook Itard (vgl. par. 3.4.1) en Seguin (vgl. par. 4.4.2) het beginsels vir die vroeë onderrig van verstandelik erg gestremde kinders neergelê (Doll 1988:2).

Die *Education of the Handicapped Act Amendments* van 1986, het geld vir die finansiering van onderwysdienste aan alle gestremde kinders vanaf geboorte tot op sesjarige ouderdom beskikbaar gestel (Kummer & Wilson 1986:22). Die wet het die totstandkoming van 'n wye stelsel van identifisering van en dienslewering aan babas en peuters (geboorte tot drie jaar) beskryf en bepaal dat alle dienste gratis aan die ouers verskaf moet word (Gaylord-Ross 1990:91). Hoë risiko babas (d.w.s. babas wat tydens geboorte asemnood of enige probleme ondervind het) word op 'n sentrale register aangeteken, sodat gevalle opgevolg kan word.

Na aanleiding van bogenoemde wet het baie state reeds begin om onderrig aan gestremde kinders vanaf hul geboorte te voorsien. In die praktyk beteken dit dat 'n spesiaal opgeleide onderwyser die ouerhuis besoek om die jong kind te evalueer, 'n onderrigprogram vir hom saam te stel en die ouers in die verband te begelei. Soms word die baba na die skool geneem om die nodige terapeutiese

behandeling te ontvang. Namate die kind ouer word, bring hy al meer tyd by die skool deur.

### 5.3.3.2 Skole

Al meer skole het gedurende die vyftigerjare die verantwoordelikheid vir die opleiding van verstandelik erg gestremde leerlinge aanvaar. Dit het egter nie werklik in die praktyk gerealiseer voordat daar in die sewentigerjare finansiële ondersteuning van die staat ontvang is nie. Daar bestaan twee moontlike benaderingswyses in die verskaffing van onderwysdienste aan verstandelik erg gestremdes, naamlik (Thomason 1980:114):

- \* Verstandelik erg gestremdes word in aparte skole onderrig (die sogenaame *cluster approach*). Die gestremde kinders ontvang hier al die ondersteuningsdienste, maar hulle kom baie selde in kontak met nie-gestremdes. Dit is natuurlik teenstrydig met die bepalings van die wet, omdat dit nie onderwys in 'n *least restrictive environment* is nie.
- \* Spesiale klasse word oral in openbare skole binne gemeenskappe tot stand gebring (die sogenaamde *dispersal approach*). Voordele van hierdie benadering is dat gestremde kinders in klasse naby hulle ouerhuise geplaas kan word en dat hulle baie kontak met nie-gestremdes kan hê. Vanuit 'n administratiewe oogpunt is daar egter baie probleme met hierdie benadering omdat die verskaffing van alle hulpdienste bykans onmoontlik is (Thomason 1980:114).

Die beste manier om die voordele van albei plasingsmoontlikhede te benut, is deur die *side-by-side approach*. Daardeur word die spesiale klasse by die gewone skole geïnkorporeer. Terselfdertyd word die spesiale klasse tussen die ander klaskamers geplaas, sodat die kinders of hulle onderwysers nooit geïsoleer sal voel nie.

In die Verenigde State van Amerika bestaan daar die volgende plasingsmoontlikhede vir gestremde kinders in hoofstroom-onderwys (Kapp 1989:83):

- \* Die kind word in die gewone klaskamer geplaas en ontvang nie hulp van deskundiges nie: die onderwyseres moet self die probleem hanteer.
- \* Die kind word in die gewone klaskamer onderrig, maar die onderwyser word ondersteun deur een of meer gespesialiseerde persone.
- \* Die kind word in die gewone klaskamer onderrig, maar word vir sekere periodes uit die klas onttrek vir addisionele hulp.
- \* Die kind word in 'n spesiale klas geplaas waar kinders met dieselfde gestremdheid in kleiner, afsonderlike klasse deur 'n gespesialiseerde onderwyser onderrig word. Periodes soos sang en liggaamlike opvoeding word nog saam met die nie-gestremdes onderrig. Thomason (1980:114) noem hierdie plasingmoontlikheid die *dispersal approach*.
- \* Die kind word in 'n spesiale skool geplaas waar onderwys vir 'n bepaalde gestremdheidskategorie voorsien word, dit wil sê die *cluster approach* soos deur Thomason (1980:114) beskryf.
- \* Die kind ontvang onderrig in spesiale residensiële skole, ook genoem *hospitals* waar voorsiening gemaak word vir kinders wat 24-uur-sorg nodig het en wat net naweke en vakansies huis toe gaan.

In al meer state word gestremdes by die gewone skole geïntegreer. Die *verstandelik lig gestremdes* word saam met die nie-gestremdes in dieselfde klasse opgeneem. Die *verstandelik erg gestremdes* word in afsonderlike klasse en soms in afsonderlike skoolgeboue, maar nog op dieselfde terrein as die nie-gestremdes, gehuisves. Wanneer die gestremde kind die ouderdom bereik waarop 'n kind gewoonlik na die hoërskool gaan, beweeg hy saam met die nie-gestremde van die primêre skool na die sekondêre skool.

Onderwysdoelstellings met betrekking tot die verstandelik erg gestremde kind is soos volg geformuleer:

- \* om die persoon se vermoë om homself te versorg en higiënies te lewe te ontwikkel;
- \* om effektiewe kommunikasie en taalgebruik te ontwikkel;
- \* om gepaste sosiale gedrag en emosionele stabiliteit aan te leer;
- \* om perseptuele, motoriese en fisiese vaardighede te ontwikkel;

- \* om funksionele akademiese vaardighede aan te leer;
- \* om ontspanningsvaardighede en wyses van vryetydsbesteding te ontwikkel;
- \* om die vermoë om ekonomies bruikbaar in die huis of gemeenskap en/of die vermoë om suksesvol in 'n beroep aan te pas te ontwikkel (Litton 1987:35; Scheerenberger 1983:235).

Hoewel die verstandelik lig gestremde kind dus dikwels tussen normale kinders verkeer, skakel hy net gedeeltelik by die aktiwiteite van sy portuurgenote in. Die aktiwiteite waarby hy inskakel, is veral sosiale, ontspannings- en vryetydsbestedingsaktiwiteite. Sodoende word verseker dat hy wel *age appropriate skills* aanleer (Snell 1983:8).

Die uiteindelijke mikpunt, naamlik om die verstandelik erg gestremde op te voed om 'n produktiewe lid van die samelewing te wees, mag nie uit die oog verloor word nie. Daarom is daar in die Verenigde State van Amerika die gebruik om in sommige gevalle 'n *job placement agent* aan te stel wat 'n studie van die kind se moontlikhede maak en ook van die beskikbare werkseleenthede sodat die kind reeds op skool vir 'n bepaalde *werk* voorberei kan word (Brown & Wilcox 1980:181). Later in die werksituasie word verdere hulp aan die kind verleen. Die werkgewer word ook opgelei om die probleme van die verstandelik erg gestremde werknemer te verstaan. Die agent is egter altyd beskikbaar indien daar probleme sou opduik. Op hierdie manier word die kind 'n funksionele lid van die samelewing en nie iemand wat iewers in isolasie besig gehou word nie.

Die doel van die onderrig wat aan die verstandelik erg gestremdes in die Verenigde State van Amerika verskaf word, kan as volg opgesom word:

... to educate the trainable mentally retarded to the level where he can become a productive member of our society (Burton 1976:39).

Onderrig bestaan dus hoofsaaklik uit die aanleer van die gedeeltelik genormaliseerde, funksionele, toekoms- en individugerigte vaardighede.

### 5.3.3.3 Belangrike komponente van die onderwys



In so 'n komplekse onderwysituasie is spesiale ondersteuning vir alle betrokkenes van belang. Dit word deur die volgende komponente bewerkstellig:

**(i) Die individuele onderrigprogram**

Die genoemde wetgewing bepaal dat daar vir elke gestremde kind 'n individuele onderrigprogram opgestel moet word wat kort- en langtermyn doelwitte bevat (par. 5.3.1). Die program sit ook stap vir stap uiteen hoe die doelwitte bereik kan word. Die program word gesamentlik deur ouers, onderwysers en ander professionele persone opgestel. Al die partye moet dit onderteken en hulle daartoe verbind om die kind in die uitvoering daarvan te help. Die program word gereeld hersien en aangepas.

Die individuele onderrigprogram bestaan uit die volgende komponente (Litton 1978:61):

- \* die kind se huidige vlakke van funksionering, wat sy akademiese prestasie, sosiale aanpassing, beroepsvaardighede, psigomotoriese ontwikkeling en selfhelpvaardighede insluit;
- \* die kind se leerstyl met sy sterktes en swaktes;
- \* die spesifieke onderwysbehoefte van die kind - dit wil sê die gespesialiseerde onderwys wat hy nodig het sowel as enige ander vorme van ondersteuningsdienste;
- \* korttermyn- en jaarlikse onderrigdoelwitte;
- \* noodsaaklike onderrigmedia en hulpmiddels;
- \* die datum waarop die program 'n aanvang neem en die tyd wat nodig is om dit te voltooi;
- \* die spesiale onderwysomgewing wat benodig word;
- \* 'n lys van persone wat vir die implementering van die program verantwoordelik sal wees;
- \* 'n evalueringskomponent sodat die kind se vordering deurlopend tydens die program gemonitor kan word.

**(ii) Die multi-dissiplinêre span**

'n *Multi-dissiplinêre span* bestaande uit professionele persone van verskillende vakwetenskappe, soos byvoorbeeld sielkundiges, mediese en para-mediese personeel en onderwysers lewer diens by skole wat dit nodig het. Omdat daar soveel gestremde kinders met verskillende tipes en grade van gestremdheid voorkom, word 'n gevarieerde vorm van dienste gelewer.

**(iii) Ouerbetrokkenheid**

Die *Education for All Handicapped Children Act* van 1975 maak ouerbetrokkenheid by die onderrigprogram van hulle verstandelik erg gestremde kind verpligtend. Baie word egter gedoen om die ouers, broers en susters deur opleiding en begeleiding op konkrete wyse by die onderrigprogram te betrek (Warren 1986:67).

**5.3.3.4 Onderwysersopleiding**

Onderwys aan die verstandelik erg gestremde is die taak van 'n spesialis en daarom moet die onderwyser minstens aan die volgende vereistes voldoen. Hy moet in staat wees om:

- \* die kurrikulum te volg, doelstellings te analiseer en toepaslike opdragte vir die kind te kies;
- \* daaglikse veranderinge in die kind se optrede raak te sien en te evalueer;
- \* behoorlike en toepaslike onderwysmiddele te kies, saam te stel en te gebruik;
- \* ouers by die onderwysproses te betrek;
- \* die kind te motiveer om take te voltooi;
- \* by spanwerk in te skakel (Newman 1978:15).

Die onderwysers moet spesiaal toegerus word vir die verantwoordelike taak en daarom is die opleiding van onderwysers hersien. By die meeste Amerikaanse universiteite word die volgende drie kursusse tans aangebied:

- \* *Early childhood education*: Hierdie studente ontvang opleiding om babas met enige vorm van gestremdheid van hul geboorte af te onderrig.
- \* *Education of children with mild/moderate handicaps*: Die persone ontvang opleiding in die onderrig van kinders met leer-, emosionele en gedragsprobleme.
- \* *Education of children with severe/profound handicaps*: Hierdie persone word opgelei om met verstandelik erg en uitermate gestremdes te werk asook met meervoudig gestremdes.

## 5.4 Die Republiek van Suid-Afrika

### 5.4.1 Inleiding

As daar op die geskiedenis van formele onderrig in Suid-Afrika ingegaan word, is dit duidelik dat die onderwysgeskiedenis in vergelyking met die van die res van die Westerse wêreld maar kort is. Trouens die eerste skool vir slawekinders is eers in 1658 aan die Kaap gestig, terwyl 'n skool vir blanke kinders eers in 1663 tot stand gekom het.

Die ontwikkeling van onderwysvoorsieninge en die versorging van die verstandelik erg gestremde kind in Suid-Afrika het grotendeels *dieselfde pad as in die ander lande van die Westerse wêreld gevolg*. Dit was ook die mediese professie wat die eerste belangstelling in die verskynsel van verstandelike gestremdheid getoon het. Geneeshere is as opsigters aangestel om verstandelik gestremdes op Robbeneiland te versorg (Cape of Good Hope 1880:9).

In 1928 is die *Interdepartementele Komitee vir die Ondersoek na Verstandsafwykende Kinders* aangestel om ondersoek in te stel na verstandelike gestremdheid. Die komitee se verslag (ook bekend as die Van Schalkwyk-verslag) het die volgende bevind:

- \* Onderwysfasiliteite moet daargestel word vir die opleiding van alle *sub-normale* kinders en verpligte onderwys tot sestien jaar moet in spesiale klasse of skole ingestel word.

- \* Provinsiale owerhede moes verantwoordelik wees vir onderwys aan kinders wat leergestremd is en die Unie Onderwysdepartement sou verantwoordelikheid aanvaar vir kinders met 'n ingebore tekort aan intelligensie. Die skeidslyn was 'n IK van 80.
- \* Kinders met 'n IK van onder 50, dit wil sê die verstandelik erg gestremdes, waar die hoofdoel van onderwys net versorging, toesig en kontrole was, sou die verantwoordelikheid van die Departement van Geestesgesondheid bly.

Na die *Wet op Spesiale Skole, Wet no. 9 van 1948*, wat na die Van Schalkwyk-verslag ingestel is, was die verdeling van gesag oor verstandelike gestremdes duidelik:

- \* Leergestremde kinders met 'n IK van bo 80 was die verantwoordelikheid van die Provinsiale onderwysowerhede.
- \* Verstandelik lig gestremdes (IK 50-80) was die verantwoordelikheid van die Unie-onderwysdepartement en sou onderwys ontvang in spesiale klasse by gewone laerskole of in spesiale skole.
- \* Verstandelik erg gestremdes was nie by 'n onderwysdepartement ingeskakel nie en het onder die Departement van Gesondheid geval. Al voorsiening vir hulle was in groot staatsinrigtings waar hulle saam met geestesversteurdes net fisiek versorg is of in gelisensieerde privaathuise waar ook geen aandag aan onderwys of opvoeding gegee is nie (Lea & Foster 1990:47).

Dokter C.L. Leipoldt was die eerste mediese inspekteur van skole wat deur die Transvaalse Onderwysdepartement aangestel is om ondersoek in te stel na die omvang van verstandelike gestremdheid. Hy het in samewerking met Dr. J. M. Moll en Dr. Dunston aan die hand van intelligensietoetse die voorkoms van verstandelike gestremdheid vasgestel en kategorieë van gestremdheid opgestel.

Verstandelik erg gestremde kinders is egter steeds as *onopvoedbaar* beskou en kinders met 'n IK onder vyftig is van alle onderwys uitgesluit (Jordaan 1988:36). Dit was die ouers van verstandelik erg gestremde kinders wat nie sonder meer wou aanvaar dat hierdie kinders oor geen potensiaal beskik en tot niks in staat

is nie. Hulle het deur privaat inisiatief verskeie welsynsorganisasies gestig. Hierdie organisasies het weer 'n aantal nie-staatsinrigtings vir die versorging en opleiding van verstandelik erg gestremde kinders tot stand gebring (Conradie 1954:43). Die dagsentrums kon by die Departement van Gesondheid registreer en het dan 'n subsidie van die staat ontvang.

Voor April 1975 was alle verstandelik erg gestremde persone in die Republiek van Suid-Afrika dus die verantwoordelikheid van bepaalde welsynsorganisasies. Verenigings se fondse is deur verskeie toelaes waarvoor verstandelik erg gestremde persone by die Departement van Gesondheid en/of die Departement van Volkswelsyn en Pensioene gekwalifiseer het, aangevul. Hierdie welsynsverenigings het sentrums finansiële ondersteun wat verstandelik erg gestremde persone vanaf die geboorte tot by afsterwe versorg het.

Op hierdie stadium het ontwikkelings in die buiteland daartoe aanleiding gegee dat daar ook hier 'n ondersoek na die opvoeding en onderwys van verstandelik erg gestremde kinders onderneem is.

#### 5.4.2 Wetgewing

Die *Komitee van Ondersoek na die Versorging van Erg Geestesvertraagde Persone* het in 1967 'n verslag (ook bekend as die Van Wyk-verslag) uitgebring. Hierdie komitee het onder andere ondersoek ingestel na die omvang van verstandelik erg gestremdheid en moes aanbevelings aan die regering maak met betrekking tot die beleid wat gevolg moes word om verantwoordbare onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders te voorsien. Hierdie verslag het uitgeloop op die *Wet op die Opleiding van Geestesvertraagde Kinders*, Wet no. 63 van 1974. Dit was die eerste wetlike voorsiening wat vir onderwys aan verstandelik erg gestremdes gemaak is. Hierdie wet het bepaal dat kinders tussen die ouderdomme van ses en agtien jaar met 'n IK onder vyftig wel op onderwys geregtig is indien hulle op grond van *onopvoedbaarheid* van skoolplig vrygestel is. Hulle is egter volgens die oordeel van die Direkteur-Generaal van die *Departement Nasionale Opvoeding opleibaar* en sal daarom baat vind by 'n opleidingsprogram wat in 'n opleidingsentrum aangebied word (Suid-Afrika 1974:2). Vanaf 1 April 1976 het die opvoeding van hierdie

kinders vir die eerste keer die verantwoordelikheid van 'n onderwysowerheid geword en wel van die *Departement van Nasionale Opvoeding* (Haasbroek 1981:102). Die Departement het egter slegs die verantwoordelikheid vir verstandelik erg gestremde kinders tussen die ouderdomme van ses en agtien of een-en-twintig jaar oorgeneem. Alle verstandelik erg gestremdes wat nie in hierdie ouderdomskategorieë geval het nie, dit wil sê die voorskoolse verstandelik erg gestremde kind en die volwassenes het die verantwoordelikheid gebly van die Departement van Gesondheid en die Departement van Volkswelsyn en Pensioene respektiewelik (Haasbroek 1981:103; Jordaan 1988:52).

Wet no. 63 van 1974 het ook die amptelike beleid ten opsigte van die instelling, registrasie, instandhouding en bestuur van sentrums waar opleiding aan verstandelik erg gestremde kinders verskaf is, neergelê. Dit het voorsiening gemaak vir die beheer oor en verlening van geldelike hulp aan opleidingsentrums en vir aangeleenthede wat daarmee in verband staan (Jordaan 1988:52).

Op 1 September 1986 is die verantwoordelikheid van die Departement van Nasionale Opvoeding ten opsigte van skole vir verstandelik erg gestremde kinders aan die Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad oorgedra. Ten einde die praktiese funksionering van onderwys sake te vergemaklik, was die Provinsiale Onderwysdepartemente toe vir die uitvoering van die onderwysbeleid aanspreeklik (Jordaan 1988:52). Die toelating, oorplasing, ontslag en terugplasing bly egter 'n vakkundige aangeleentheid wat deur die beleidmakende departement (d.w.s. die Departement van Onderwys en Kultuur) hanteer word.

Alle voorafgaande onderwyswette ten opsigte van gestremde kinders is met die aanvaarding van die *Wet op Onderwysaan-geleenthede*, Wet no.70 van 1988 herroep. Hierdie wet wat van toepassing is op blankes, dien as oorkoepelende vertrekpunt vir die onderwys aan alle gestremde kinders binne hierdie departement. In die Wet word die gestremde kind omskryf as:

*... 'n kind wat volgens die oordeel van die Onderwyshoof in staat is om voordeel uit 'n gespesialiseerde onderwysprogram vir gestremde kinders te trek,*

*maar wat in so 'n mate in liggaam, verstand of gedrag van die meerderheid kinders van sy leeftyd afwyk dat hy:*

- \* *nie voldoende voordeel kan trek uit die onderrig wat in die gewone skole verskaf word nie;*
- \* *gespesialiseerde onderwys nodig het om sy aanpassing in die gemeenskap te vergemaklik; of*
- \* *nie 'n gewone klas in 'n gewone skool behoort by te woon nie, omdat sodanige bywoning vir hom of vir die ander leerlinge in so 'n klas skadelik kan wees (Suid-Afrika 1988:1518).*

### 5.4.3 Onderwysvoorsiening

Verstandelik erg gestremde kinders ontvang vanweë hulle ernstige gestremdheid 'n anderse vorm van onderwys wat met die term *gespesialiseerde onderwys* beskryf word. Hierdie onderwys word vervolgens van naderby bekyk.

#### 5.4.3.1 Gespesialiseerde onderwys

In die Republiek van Suid-Afrika val die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders binne die konsep van *gespesialiseerde onderwys*. Laasgenoemde is anders en groter in omvang as die onderwys wat in die gewone skole voorsien word. Artikel 1 (ii) van die *Wet op Onderwysaangeleenthede*, Wet no. 70 van 1988, omskryf buitengewone onderwys (term is vervang met die term *gespesialiseerde onderwys*) as onderwys:

*... van 'n gespesialiseerde aard, wat verskaf word om by die behoeftes van gestremde kinders aan te pas.*

Die wet maak ook voorsiening vir die verskaffing van:

- \* **sielkundige, mediese, tandheelkundige, paramediese en terapeutiese behandeling van, met die inbegrip van die uitvoer van operasies op, gestremde kinders;**

- \* kunsmatige mediese hulpmiddels en apparaat aan gestremde kinders;
- \* versorging aan gestremde kinders in 'n hospitaal, koshuis of ander inrigting;
- \* vervoer, begeleiding en ander dienste wat die Minister nodig ag om in die behoefte van gestremde kinders te voorsien;
- \* voorligting aan ouers van gestremde kinders, met inbegrip van kinders wat nog nie aan skoolplig onderworpe is nie, met die oog op die onderrig, opvoeding, opleiding of behandeling van sodanige kinders.

Hierdie soort onderwys moet onderskei word van *spesiale onderwys* wat verwys na die onderwys aan lig verstandelik gestremde kinders in provinsiale skole terwyl gespesialiseerde onderwys aan kinders met spesiale onderwysbehoefte (soos byvoorbeeld verstandelik erg gestremde kinders) gebied word.

Onderwys wat aan gestremde kinders gebied word, sluit die volgende kategorieë in (RGN-werkkomitee 1981:133):

- \* dowe kinders
- \* hardhorende kinders
- \* blinde kinders
- \* swaksiende kinders
- \* epileptiese kinders
- \* serebraal verlamde kinders
- \* liggaamlik gestremde kinders
- \* verstandelik erg gestremde kinders
- \* leergestremde kinders
- \* outistiese kinders

Die volgende sleutelbegrippe is in gespesialiseerde onderwys van belang:

- \* *Interdissiplinêre span*: Omdat verstandelik erg gestremdes so 'n heterogene groep is, is dit nodig dat professionele persone uit verskillende wetenskapsgebiede moet saamwerk om die beste onderrigprogram vir elke kind saam te stel.



- \* *Geïndividualiseerde onderwys*: Elke gestremde kind het eiesoortige fisieke, wordings- en leerprobleme en daarom het hy individuele aandag nodig as hy sy volle potensiaal wil verwesenlik.
- \* *Vroeë onderrig*: Hoe vroeër die gestremde kind geïdentifiseer kan word, hoe gouer kan daar met onderrig begin word en hoe beter sal die kind in sy wording gehelp kan word.
- \* *Ouerbetrokkenheid*: Voorligting aan ouers van gestremde kinders word pertinent in die wet genoem.

#### 5.4.3.2          Onderwysdoelstellings

Die opvoedingsdoel vir alle kinders is uiteindelijke volwassenheid. Verstandelik erg gestremde kinders moet ook tot optimale volwassewording gelei word. Daaronder word die volgende verstaan:

- \* dat hy sy lewe as sinvol sal ervaar;
- \* dat hy sal leer om homself met die aanvaarde waardes en norme van die gemeenskap te identifiseer;
- \* dat hy gehelp sal word om self eendag 'n menswaardige lewenswyse te voer en dat hy ook sal leer om respek te betoon vir die waardigheid van ander mense;
- \* dat hy sal leer om verantwoordelikheid te aanvaar, al sou dit vir die heel eenvoudigste takies wees (Van der Merwe 1989:72).

Praktiese realiteite eie aan die beleweniswêreld van die gestremde kind stel wel besondere eise vir die bereiking van genoemde doelstelling, maar dit is nie onbereikbaar vir verstandelik erg gestremdes nie, want volwassenheid is nie 'n afgerondheid of 'n voltooidheid nie. Volwassenheid is 'n relatiewe begrip en dui slegs die rigting aan waarin die kind gehelp moet word. Hierdie kinders moet ook toegerus word om 'n Godgegewe roeping te vervul - hoe eenvoudig die roeping ook mag wees (Du Toit 1985:86).

Die heterogene aard van 'n skoolbevolking in 'n skool vir gespesialiseerde onderwys kompliseer die situasie met betrekking tot die bereiking van die

onderwysdoel nog verder.

Die verstandelik erg gestremde kind se volwassewording is vanweë sy gestremdheid beperk en beteken dat die kind:

- \* sover moontlik selfversorgend sal wees;
- \* op sosiaal aanvaarbare wyse sal optree;
- \* affektief gelukkig en stabiel sal wees;
- \* perseptueel en motories sover moontlik sal ontwikkel;
- \* so effektief moontlik met andere sal kan kommunikeer;
- \* funksionele skolastiese vaardighede volgens sy vermoë sal ontwikkel;
- \* sy nabye natuur en omgewing sal leer ken en veiligheidsbewus sal wees;
- \* sy geloof in God sal ontwikkel en sodoende 'n godsdienstige lewe sal lei;
- \* sal leer om te ontspan en sy vrye tyd nuttig sal gebruik;
- \* verantwoordelikheid vir basiese huishoudelike take sal aanvaar; en
- \* toegerus sal wees vir werksaktiwiteite (Van der Merwe 1989:72; Du Toit 1985:88).

Doelwitte word hiërargies volgens die moeilikheidsgraad daarvan georden sodat die bereiking van een doelwit as die gereedmaking vir die volgende een beskou kan word. Die voordeel hieraan verbonde, is dat dit makliker is om die kind stap vir stap na hoër doelwitte te lei. Dit sal ook voorkom dat belangrike gereedheidsvaardighede oorgeslaan word en dit bied 'n basis vir gesistematiseerde onderrig (Du Toit 1985:90).

Die doel van gespesialiseerde onderwys kan dus getipeer word as *volwassewording volgens eie aard en aanleg* (Vermeulen 1986:110).

#### 5.4.3.3 Vroeë identifikasie en onderrig

Die Departement van Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling is verantwoordelik vir die koördinasie van dienste met betrekking tot die identifikasie van verstandelik erg gestremde kinders. Distriksverpleegsters en -dokters by die pre-

en post-natale klinieke verskaf raad en leiding aan die gemeenskap in die verband. Die departement is ook verantwoordelik vir die indiensopleiding van persone in die veld van verstandelike gestremdheid en bied ook genetiese dienste ten opsigte van die voorkoming en vroeë opsporing van genetiese siektes. Hoewel daar tans sewe genetiese sentrums dwarsoor die land is wat 'n nasionale diens in die verband lewer, word die doeltreffendheid van die diens onder andere deur Davis (1990:9) in twyfel getrek. Die meeste kinders word nie as verstandelik gestremd geïdentifiseer voordat hulle skoolgaande ouderdom bereik nie en waardevolle opvoedingstyd gaan so verlore.

Kleuteronderwys is in Suid-Afrika nie verpligte onderwys nie. Dit word egter in die vooruitsig gestel dat 'n periode van tien jaar verpligte onderwys vir alle leerlinge, ook verstandelik erg gestremdes, ingestel gaan word. Dit sal dan een jaar kleuteronderwys insluit.

#### 5.4.3.4 Plasingsmoontlikhede

Die volgende plasingsmoontlikhede vir gestremde kinders bestaan in die Republiek van Suid-Afrika:

- \* in die gewone klas;
- \* in die gewone klas met professionele hulp van buite;
- \* in 'n aparte klas by 'n gewone skool met 'n spesiaal opgeleide onderwyser;
- \* in afsonderlike skole vir elke vorm van gestremdheid;
- \* versorging in 'n sorg- en rehabilitasiesentrum (Davis 1990:13).

Beheer oor die skole waar gespesialiseerde onderwys aangebied word, word tans soos volg deur die Departement van Onderwys en Kultuur uitgeoefen:

- \* **Staatskole.** Hierdie skole is verbonde aan staatsinrigtings vir swaksinniges en word deur die staat deur middel van 'n Bestuursliggaam, waarvan al die lede deur die Minister van die Departement Onderwys en Kultuur aangestel word, in stand gehou en bestuur. Daar is net vier sulke skole gestig, naamlik *Molenbeeck* in Kaapstad, *Saamstap* by Howick, Immanuel

in Potchefstroom en *Cullinan Diamant* naby Pretoria.

- \* **Staatsondersteunde skole.** Hierdie skole is deur die Minister van Onderwys en Kultuur as staatsondersteunde skole verklaar en ontvang finansiële steun van die staat. Hulle word deur bestuursrade beheer. Hierdie rade bestaan uit hoogstens tien lede wat deur die Geestesgesondheidsvereniging (of Borgliggaam) benoem word. Hoogstens die helfte van die totale ledetal word deur die Minister aangestel. Die skole se werksaamhede, sowel op professioneel as administratiewe vlak word deur die Departement Onderwys en Kultuur geïnspekteer om te verseker dat die onderrig van 'n hoë standaard is.
- \* **Private skole.** Hierdie skole ontvang geen hulp van die staat nie, maar is ook onderworpe aan inspeksies deur die Departement van Onderwys en Kultuur.

Al hierdie skole is verplig om by die staat te registreer (Jordaan 1988:53). Die volgende tabel toon die aantal skole vir elke bevolkingsgroep in Suid-Afrika aan (Davis 1990:13):

	Staatsondersteund	Staatskole	Privaat	Totaal
Blankes	34	4	5	43
Indiërs	8			8
Kleurlinge	23	1		24
Swartes		51		51

In Suid-Afrika bly dit egter die ideaal om gestremde leerlinge sover as wat dit opvoedkundig moontlik en wenslik is in die hoofstroom van die onderwys te hou of terug te plaas (Kapp 1989:83). Die integrasie van gestremdes in die hoofstroom is egter slegs verantwoordbaar indien genoegsame fasiliteite beskikbaar is of bekostigbaar is om voldoende ondersteunende en gespesialiseerde personeel te voorsien (RGN-werkkomitee 1981:174).

Die voor- en nadele van gespesialiseerde onderwys in die hoofstroom sal in Suid-Afrika net soos in die Verenigde State van Amerika nog hewig gedebatteer word. Die volgende voor- en nadele is reeds geïdentifiseer:

**(i) Die voordele van gespesialiseerde onderwys buite die hoofstroom:**

- \* Spesiaal ingerigte skool- en klaskamergeriewe, byvoorbeeld spesiale beligting, bedrading vir projeksie fasiliteite, klankdigting, ensovoorts is in elke skool beskikbaar.
- \* Spesiaal aangepaste hulpmiddels, byvoorbeeld braille-boeke, skryfmasjiene, oorfone, baantelevisie, verstelbare lessenaars, ensovoorts is in elke klaskamer beskikbaar.
- \* Spesiaal opgeleide onderwyspersoneel met kennis van spesiale gestremdhede, tegnieke en media is tot die beskikking van elke leerling.
- \* Spesiale hulppersoneel; fisio-, arbeids- en spraakterapeute, remediërings- en mobiliteitspersoneel, verpleging en ander mediese personeel wat leerlinge met eiesoortige probleme kan help is deurentyd beskikbaar.
- \* Spesiale kleiner klasgroepe word gevorm waar leerlinge meer individuele aandag kan ontvang.

- \* Spesiale persoonlike aandag kan aan leerlinge wat gereeld of vir langer periodes om mediese redes afwesig is, gegee word.
- \* Spesiale voorkomende sorg kan betyds gegee word, omdat 'n waaksame oog oor potensiële agteruitgang van byvoorbeeld gesig of gehoor gehou word.
- \* Die kind beleef 'n groter gevoel van geborgenheid in 'n groep waar almal soortgelyke probleme ondervind. Hulle kan mekaar nie uitbuit nie.
- \* Die gestremde kind kry beter geleentheid om akademies en sosiaal binne sy groep te presteer.
- \* Die kind is emosioneel nog nie sterk genoeg om die andersheid van sy gestremdheid in sy verwysingsraamwerk te inkorporeer nie en daarom beleef hy geborgenheid binne die groep (RGN-werkkomitee 1981:169).

**(ii) Die nadele van gespesialiseerde onderwys buite die hoofstroom:**

- \* Dit is 'n baie duur onderneming om soveel afsonderlike skole te stig en te bestuur.
- \* Die gestremde kind word in baie gevalle uit sy ouerhuis verwyder en in 'n kunsmatige omgewing geplaas. Dit kan later tot wanaanpassing aanleiding gee.
- \* Gestremde kinders leer nie om binne skoolverband aan te pas nie.
- \* Die kunsmatige omgewing word al omgewing wat die kind ken en hy kan nie in die samelewing funksioneer nie.
- \* Standaarde kan verlaag word, omdat die eise wat aan die kind gestel word, te laag is.
- \* Daar is beperkte of geen interaksie met nie-gestremde kinders nie (RGN-werkkomitee 1981:170).

**(iii) Die voordele van gespesialiseerde onderwys binne die hoofstroom:**

- \* Dit hou finansiële voordeel in, omdat dit nie nodig is om aparte skole te voorsien nie.
- \* Die kind hoef nie uit sy ouerhuis weggeneem te word nie.

- \* Die kind leer van kleins af om by die nie-gestremde gemeenskap aan te pas.
- \* Daar is volop geleentheid vir sosiale interaksie met nie-gestremdes.

**(iv) Die nadele van gespesialiseerde onderwys binne die hoofstroom:**

- \* Die gestremde kind loop gevaar om net 'n passasier in die gewone klas te word, want daar word nie aan hom dieselfde eise gestel as wat aan die nie-gestremdes gestel word nie en hy voel uitgesluit.
- \* Die gestremde kind kan moontlik oral gehelp en rondgeneem word en leer nie om selfstandig oor die weg te kom nie.
- \* Koste van hulpmiddels vir enkele gebruikers is baie hoog en kan nie deur alle skole voorsien word nie.
- \* Spesiaal aangepaste hulpmiddels is nie altyd betyds beskikbaar nie, byvoorbeeld naslaanbronne in braille neem baie plek en is duur om te dupliseer.
- \* Die onderwyser sou meer aandag aan gestremde leerling moet gee en dit kan probleme in die klaskamer veroorsaak.
- \* Die kind kan nie meedoen aan alle klasaktiwiteite nie en kan dan ongewenste gedragsafwykinge ontwikkel.

**5.4.3.5 Kriteria vir toelating tot 'n skool vir verstandelik erg gestremde kinders**

Wet no. 63 van 1974 gee aan die Direkteur-Generaal die reg om die voorwaardes vir toelating tot 'n skool vir verstandelik erg gestremde kinders te bepaal en ook te wysig.

Die voorwaardes is tans soos volg:

- \* Die kind moet oor 'n IK beskik van tussen 30 en 50, wat so betroubaar moontlik gemeet is, en nie enige sekondêre gestremdhede hê wat hom van sinvolle deelname aan die opleidingsprogram kan weerhou nie.
- \* In sommige gevalle is 'n kind met 'n IK hoër as 50 wel aanvaarbaar indien

so 'n kind onopvoedbaar bevind en van skoolplig vrygestel is.

- \* 'n Chronologiese ouderdom van tussen 6 en 18 jaar word aanvaar. Spesiale toestemming vir kinders vanaf 3 jaar is nodig.
- \* 'n Fisiese vermoë tot mobiliteit met die oog op bevredigende deelname aan die opleidingsprogram, asook vir die aanleer van sekere motoriese vaardighede vir self-help aktiwiteite is 'n vereiste.
- \* 'n Vermoë om by toelating òf sinvol te kan kommunikeer, òf na waarneming en ondersoek, tekens te toon van die latente vermoë om met opleiding sinvol te kan kommunikeer, word vereis. Die kind moet minstens sy behoeftes kan bekend maak en opdragte verstaan en uitvoer.
- \* Die kind moet vry wees van psigiese afwykings soos psigosos of ander geestesgestremdhede wat doeltreffende opleiding onmoontlik maak (Suid-Afrika 1974:3).

Hierdie kriteria bied vir elke verstandelik erg gestremde kind die geleentheid om tot 'n skool toegelaat te word en daar te bly solank as wat daar vordering te bespeur is. Daar word dus aan elke verstandelik erg gestremde kind 'n kans in die lewe gebied (Jordaan 1988:57).

#### 5.4.3.6 Die onderrigprogram by skole vir verstandelik erg gestremde kinders

Die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders verskil nie net van gewone onderwys in die sin dat 'n andersoortige kurrikulum gevolg word en andersoortige onderrigstrategieë en evalueringmetodes toegepas word nie. Die hele klaskameropset verskil en daarom word 'n andersoortige klaskamerorganisasie vereis (Van der Merwe 1989:79).

Die sillabusse vir die verskillende skole word deur die betrokke departemente beheer. Die sillabusse konsentreer op vakke soos selfversorging, sosialisering, perseptuele en motoriese ontwikkeling, aktiwiteite vir ontspanning en vryetydsbesteding, godsdiensonderrig en basiese funksionele akademiese vaardighede. Leerlinge word binne groepsverband onderrig, maar klem word gelê op individualisering. Onderwysprogramme word soos volg verdeel (Davis 1990:14):



Kleuterfase	3-6 jaar
Juniorfase	6-9 jaar
Middelfase	9-12 jaar
Seniorfase	12-16 jaar
Arbeidsgerigte fase	16-18/21 jaar

#### 5.4.4 Onderwysersopleiding

Dit is van die grootste belang dat elke lid van die multi-dissiplinêre span baie goed opgelei word. Dit word hoofsaaklik deur indiensopleiding gedoen.

Onderwysers van verstandelik erg gestremde leerlinge moet oor 'n algemene onderwysdiploma beskik. Die Universiteit van Suid-Afrika bied 'n *Diploma in Spesialiseringsonderwys* (Verstandelik erg gestremdes) aan wat onderwysers verder toerus om beter met die bepaalde vorm van gestremdheid te kan werk.

#### 5.4.5 Onderwys en opleiding in 'n demokratiese Suid-Afrika

Administrasie en beheer oor onderwys is moeilik gemaak deur die verskillende onderwysdepartemente wat weinig of geen onderlinge skakeling met mekaar gehad het nie. Daar was geen nasionale beleid vir die onderwys van kinders met spesiale onderwysbehoeftes nie. In die apartheidsera is alle mense nie as gelykwaardig beskou nie en is daar ook in die onderwys op grond van ras teen mense gediskrimineer. Dit het tot gevolg gehad dat almal nie gelyke onderwysgeleenthede en gelyke toegang tot onderwysinrigtings gehad het nie. Staatsvoorsiening vir vroeë onderrig asook die onderrig van kinders en volwassenes met spesiale onderwysbehoeftes, was ontoereikend en op grond van ras bepaal (South Africa 1994:9). In sommige departemente van onderwys was daar geen voorsiening gemaak vir die onderwys van kinders met spesiale behoeftes nie (Policy 1994:104).

Die Regering van Nasionale Eenheid het 'n nuwe grondwet vir Suid-Afrika daargestel waardeur die ongelykheid en diskriminasie van die verlede uit die weg geruim moet word. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet no.

200 van 1993 het op 27 April 1994 in werking getree. Atikel 32 van die Wet bepaal:

*Elke persoon het die reg-*

- (a) *op basiese onderwys en op gelyke toegang tot onderwysinstellings;*
- (b) *op onderrig in die taal van sy of haar keuse waar dit redelikerwys uitvoerbaar is; en*
- (c) *om, waar dit uitvoerbaar is, onderwysinstellings gebaseer op 'n gemeenskaplike kultuur, taal of godsdiens tot stand te bring, met dien verstande dat daar geen diskriminasie op grond van ras mag wees nie (Suid-Afrika 1993:19).*

Artikel 251, reëls 37 tot 49, stel die inwerkingtreding van die Wet soos volg:

*Hierdie grondwet bou 'n geskiedkundige brug tussen die verlede van 'n diep verdeelde gemeenskap wat gekenmerk is deur tweespalt, konflik, ongekende lyding en ongeregtheid, en 'n toekoms wat gevestig is op die erkenning van menseregte, demokrasie en vreedsame naasbestaan en ontwikkelingsgeleentheid vir alle Suid-Afrikaners, ongeag kleur, ras, klas, geloof of geslag.*

Die ontwikkeling van menslike hulpbronne is een van die prioriteite van die Heropbou en Ontwikkelingsprogram en dit kan alleen gedoen word deur verantwoordbare onderwys en opleiding aan almal te verskaf.

Die Ministerie van Onderwys en Opleiding het deelgeneem aan die formulering van die Heropbou en Ontwikkelingsprogram se menslike hulpbron ontwikkelingsprogram. Dit is aanvaarde beleid dat die voorsiening van onderwys en opleiding as deel van die nasionale strategie vir menslike hulpbronontwikkeling beplan moet word.

Die Staat het wel die sentrale verantwoordelikheid vir die voorsiening van onderwys en opleiding, maar behoort ook 'n raamwerk te verskaf waarbinne leergeleentheid oor 'n wye spektrum deur baie ander samelewingsinstansies voorsien kan word. Dit is 'n aanvaarde feit dat onderwys en opleiding 'n lewensbelangrike element van die nasionale ekonomiese heropbou en

ontwikkelingsprogram uitmaak. Die program eis grootskaalse menslike hulpbronontwikkeling omdat dit die basis vorm van ekonomiese groei. Deur onderwys en opleiding moet werkers verskaf word wat oor die nodige vaardighede beskik om 'n werksmag te vorm wat deur hoë produktiwiteit ekonomiese groei sal teweegbring.

In die nuwe struktuur van die Nasionale Departement van Onderwys en Opleiding is die verantwoordelikheid vir onderwys en opleiding van kinders met spesiale onderwysbehoefte opgedra aan die Direkoraat wat 'n stelsel van gespesialiseerde onderwys en opleiding moet ontwikkel. Hoofstroomonderwys en -opleiding sal kwalitatief verander word en gespesialiseerde onderwys sal sodanig ontwikkel word, dat al hoe meer leerlinge met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroom geakkommodeer kan word. In gevalle waar leerlinge wel buite die hoofstroom van onderwys geakkommodeer moet word, sal dit so ver moontlik nie in aparte skole wees nie. Leerlinge moet die geleentheid hê om deel te neem aan sosiale en kulturele aktiwiteite. Die doel is om stigmatisering en onkunde wat die gevolge is van segregasie, te verminder.

In die Republiek van Suid-Afrika is die volgende doelstellings ten opsigte van voorsiening aan verstandelik gestremdes geformuleer:

- \* Gepaste stappe moet geneem word om verstandelike gestremdheid te voorkom.
- \* Daar moet vasgestel word of bestaande dienste voldoende is.
- \* Die onafhanklikheid en selfstandigheid van die verstandelike gestremde individu moet bevorder word.
- \* 'n Gesonde en korrekte houding ten opsigte van die verstandelik gestremde moet by die publiek gekweek word.
- \* Daar moet onderhandel word vir meer werkgeleenthede vir verstandelik gestremdes.
- \* Genoegsame versorgings-, rehabilitasie- en behandelingseenhede vir verstandelik erg en uiters gestremdes moet daargestel word en dit moet tot die maksimum benut word.
- \* Alle dienste met betrekking tot die verstandelik gestremde moet so ver

moontlik gekoördineer word.

- \* Die fisiese omgewing moet met die behoeftes van die verstandelike gestremde versoen word.
- \* Die verstandelik gestremde moet in die gemeenskapslewe betrek word en nie geïsoleer of weggesteek word nie.
- \* Verdere navorsing met betrekking tot verstandelike gestremdheid moet aangemoedig word (South Africa 1990:11).

Die Ministerie van Onderwys is van voorneme om 'n voorlegging aan die Kabinet te doen om toestemming te kry dat 'n Nasionale Kommissie vir Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding aangestel kan word. Hierdie kommissie moet 'n deeglike analise van die behoeftes van alle kinders met spesiale onderwysbehoefte maak en dan aanbevelings in die verband aan die minister maak, sodat 'n beleid opgestel kan word wat 'n gespesialiseerde stelsel van onderwys daar sal stel wat hierdie kinders se behoeftes sal aanspreek.

In *A policy framework for education and training* wat in Januarie 1994 gepubliseer is, is die volgende beleidsvoorstelle met betrekking tot onderwys aan gestremdes geformuleer:

- \* Dienste vir gespesialiseerde onderwys sal deur die sentrale regering geadministreer word. Die provinsiale, streeks- en skoolrade sal egter magte hê om programme te ontwikkel wat die behoeftes en omstandighede op plaaslike vlak sal aanspreek.
- \* Nasionale en Provinsiale Rade vir gespesialiseerde onderwys sowel as komitees op distriks en plaaslike vlak sal oor 'n breë vlak verteenwoordiging geniet van alle betrokke groepe, soos byvoorbeeld die personeel van die ondersteuningsdienste, onderwysorganisasies, ouers, leerlinge asook belanghebbende nie-regerings- en arbeidsorganisasies.
- \* Hoofstroomonderwys en -opleiding sal kwalitatief verander word en gespesialiseerde onderwys sal sodanig ontwikkel word, dat al hoe meer leerlinge met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroom geakkommodeer kan word.

- \* In gevalle waar leerlinge wel buite die hoofstroom van onderwys geakkommodeer moet word, sal dit so ver moontlik nie in aparte skole wees nie. Leerlinge moet die geleentheid hê om deel te neem aan sosiale en kulturele aktiwiteite. Die doel is om stigmatisering en onkunde wat die gevolge is van segregasie, te verminder.
- \* Gemeenskapsinisiatiewe sal aangemoedig word en ondersteuningsmeganismes sal ontwikkel word deur die Nasionale en Provinsiale Rade vir gespesialiseerde onderwys.
- \* Omvattende skoolgesondheid-, welsyn- en opvoedkundige ondersteuningsdienste sal deur multi-dissiplinêre rade en komitees op nasionale, provinsiale en plaaslike vlakke totstand gebring word.
- \* Die ontwikkeling en koördinasie van gesondheids-, sosiale en ondersteuningsdienste sal gerig word op die voorkoming van gestremdheid wat die behoefte aan gespesialiseerde onderwys sal laat afneem.
- \* Strategieë vir die vroeë identifisering van kinders met spesiale onderwysbehoefte sal ontwikkel en geïmplementeer word.
- \* 'n Bewustheid van spesiale onderwysbehoefte en 'n begrip van toepaslike onderwyspraktyke sal in die opleidingsprogramme van alle onderwysers ingesluit word.
- \* 'n Personeelstruktuur sal ontwikkel word waarin alle belanghebbendes, van die hoogs gekwalifiseerde tot para-professionele persone, saamgesnoer sal word.
- \* Toegang tot onderwys en opleiding vir gestremdes sal aangespreek word.
- \* 'n Spesiale nasionale werksgroep vir gestremdheid sal ingestel word om ondersoek in te stel na die spesiale onderwysbehoefte van gestremdes. Aanbevelings in die verband sal dan aan die minister gedoen word.

## 5.5 Samevatting

Die drie eksemplare wat in hierdie hoofstuk behandel is, verskil hoofsaaklik ten opsigte van die wyse en die mate waarin die beginsel van normalisasie op die onderwys en ander dienste wat aan verstandelik erg gestremdes verskaf word, toegepas word.

In Swede word die beginsel van normalisasie hoofsaaklik toegepas deur middel van integrasie en aktivering. Wolfensberger (1972:126) was na 'n besoek aan Swede in 1969 vol lof vir die mate waarin die normalisasiebeginsel in die daarstelling van onderwysvoorsieninge aan verstandelik gestremde kinders en volwassenes toegepas word. Hy sê:

*I saw both activation and normalization carried to degrees I had not believed possible (Wolfensberger 1972:126).*

Alle voorsieninge aan die verstandelike gestremdes in Swede word aan die beginsel van normalisasie gemeet en die beginsel word op elke faset van die persoon se lewe van sy geboorte af toegepas.

Die *verstandelik lig gestremdes* ontvang onderrig in *basiiese begripskole* of in *basiiese begripsklasse* in begripskole (gewone laerskool). Die *verstandelik erg gestremdes* word onderrig in opleidingskole of *opleidingsklasse* in begripskole. Die *verstandelik uiters gestremdes* word ook by *opleidingskole* ingeneem, maar *onderwys word afsonderlik* tuis of by die residensiële tehuis verskaf as die kinders voltydse verpleging nodig het.

Die behoeftes van elke individu word in ag geneem en daar word gepoog om vir elkeen 'n omgewing te skep waarin hy tot volle potensiaal kan ontwikkel terwyl die lewe nog vir hom sinvol bly. Die verstandelik uiters gestremdes (sorgafhanklikes) se omgewing word veral genormaliseer deur die toepassing van *aktivering*. Elke persoon, ongeag die graad van sy gestremdheid, word gehelp om vir minstens 'n gedeelte van die dag sy bed en sy kamer te verlaat.

In Swede word *integrasie* nie as 'n voorwaarde vir *normalisasie* beskou nie. Die verstandelik erg gestremde se omgewing kan genormaliseer word, al bevind hy homself in 'n aparte skool tussen ander kinders met dieselfde vorm van gestremdheid. Die neiging bestaan egter ook hier om onderwys al meer geïntegreerd aan te bied. Hulle glo dat gestremde kinders baie maklik deur nie-gestremdes aanvaar word en dat integrasie veel meer voordele as nadele inhou. 'n Voorwaarde vir integrasie moet egter steeds die behoefte van elke individu bly.

Daar moet vir elke kind 'n omgewing geskep word waar hy die maksimum ondersteuning kan ontvang en waar hy tot volle wasdom kan ontwikkel binne die beperking van sy gestremdheid.

In die Verenigde State van Amerika het Wolfensberger die beginsel van normalisasie aangepas om by plaaslike omstandighede aan te pas. Hier het die behoeftes van die groep die grondslag gevorm en integrasie is as voorwaarde gestel vir normalisasie. Veral die *mainstreaming movement* het groot veld gewen as die wyse waarop die beginsel van normalisasie toegepas is. Die *verstandelik lig gestremde* groep ontvang onderwys in die gewone klaskamer van openbare skole of soms in spesiale klasse in die skool. Die *verstandelik erg gestremdes* word in *aparte skole* ("cluster approach") of in *aparte klasse* ("dispersal approach") onderrig.

Die wet bepaal dat verstandelik erg gestremde kinders in 'n *least restrictive environment* onderwys moet ontvang. Dit beteken dat onderwys in 'n omgewing so na as moontlik aan die normale gegee moet word. Om dus uitvoering aan die bepalinge van die wet te gee, word daar al meer verstandelik erg gestremde kinders in die openbare skole onderrig. Baie van hierdie kinders word egter in klasse binne 'n skool saamgegroepeer. In sekere vakke, soos liggaamlike opvoeding en skoolmusiek, word hulle dan saam met die nie-gestremdes onderrig.

Verder is ook bepaal dat daar vir elke kind 'n individuele onderrigprogram deur 'n multi-dissiplinêre span saamgestel moet word en dat die kind in 'n *least restrictive environment* onderrig moet word. Die einddoel van die onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders is om hulle voor te berei om binne die gemeenskap te funksioneer.

In die Republiek van Suid-Afrika het daar ook groot veranderinge met betrekking tot onderwys aan die verstandelik erg gestremde sedert die sewentigerjare plaasgevind. Vanaf 1 April 1975 het die onderwys van die verstandelik erg gestremde kind vir die eerste keer die verantwoordelikheid van 'n onderwysowerheid geword en was onderwys vir hierdie kinders verpligtend.

Die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders val binne die raamwerk van

gespesialiseerde onderwys. *Gespesialiseerde onderwys* is 'n vorm van onderwys wat nie in 'n gewone skool aangebied kan word nie. Daar bestaan dus aparte skole vir die verskillende vorme van gestremdheid. Binne hierdie skole is omgewings-toestande sover moontlik genormaliseer. Die leerlinge ontvang gespesialiseerde onderrig deur goed opgeleide onderwysers en in goed toegeruste skole. Elke kind kry dus die geleentheid om sy volle potensiaal te verwesenlik.

Die normalisasiebeginsel word hoofsaaklik toegepas om die omgewingstoestande in die verskillende skole waar gespesialiseerde onderwys aangebied word, te normaliseer. In die skole vir verstandelik erg gestremde kinders, is daar byvoorbeeld ook 'n rooster wat gevolg word en 'n klok wat die einde van elke periode aandui. Leerlinge in die senior en werksgerigte fases wissel klasse en doen praktiese werk in houtwerk- en huishoudkundesentrums net soos in die gewone hoërskole. Die leerlinge word gereeld op uitstappies geneem waar genoegsame kontak met die nie-gestremde lede van die samelewing plaasvind, maar hulle word nooit blootgestel aan onregverdige kompetisie waarin hulle altyd die slegste daarvan afkom nie. Die leerlinge kry ook kans om aan verskillende sportsoorte deel te neem en met ander mee te ding om provinsiale kleure. Hulle sing in kore en tree in konserte op net soos nie-gestremdes in gewone skole.

In Suid-Afrika word integrasie nie as 'n voorwaarde gestel vir normalisasie nie (m.a.w. verstandelik erg gestremde leerlinge hoef nie in die hoofstroom van onderwys opgeneem te word om die voordele van normalisasie te geniet nie).

Deur sukses te beleef binne hul groep, word selfrespek en eiewaarde gebou wat van die kind 'n sosiaal goed aangepaste en gelukkige mens maak. Dit kan alleen plaasvind waar die verstandelik erg gestremde in 'n omgewing geplaas word waar hy sukses kan behaal deur regverdige mededinging met sy portuur, dit wil sê in 'n omgewing waar hy nie deurgaans van sy gestremdheid bewus gemaak word nie.

Vir die ouers van 'n verstandelik erg gestremde kind is die aanvaarding van hul kind met sy beperkinge ook makliker, want hulle beleef die onderlinge samehorigheidsgevoel van ander mense wat hulle probleem verstaan en dit deel. Ouers wat hul kind aanvaar, kan hom/haar beter ondersteun en hom help om 'n



goeie selfbeeld te ontwikkel wat hom in die gemeenskap aanvaarbaar sal maak.

Al is daar dus in die buiteland 'n tendens te bespeur om die gestremde kind aan volledige hoofstroomonderwys te onderwerp, is daar deur die RGN-werkkomitee bevind dat hier plaaslik 'n verantwoordelike en konserwatiewe beleid ten opsigte van plasing van kinders met spesiale onderwysbehoefte in gespesialiseerde onderwys gevolg word (RGN-werkkomitee 1981:192).

## 5.6 Ten slotte

In Suid-Afrika waar daar soveel agterstande in die verskaffing van onderwys is wat eers uit die weg geruim sal moet word, sal dit heel waarskynlik nie vir die Staat moontlik wees om dadelik al die nodige strukture te skep waardeur die ongelykheid uitgewis kan word nie. Verder is verandering in die onderwys 'n langsame proses, wat nie oornag kan plaasvind nie.

Die verskaffing van onderwys aan kinders met spesiale onderwysbehoefte is een van die doelwitte van die Heropbou en Ontwikkelingsprogram, maar aandag sal veral gegee word aan die opleiding van die werksmag wat verantwoordelik sal wees vir die ekonomiese heropbou en ontwikkeling van die land.

Onderwys in Suid-Afrika sal dus in die eerste plek ontwikkel word om 'n bydrae te lewer tot die ekonomiese heropbou en ontwikkeling van die land. Daar kan met redelike sekerheid aanvaar word dat beskikbare fondse eerstens aangewend sal word om die agterstande en ongelykheid in die onderwys, ook die onderwys van kinders met spesiale behoeftes, wat nog 'n erflating van apartheid is, uit die weg te ruim.

In die volgende hoofstuk sal die bevindinge met betrekking tot die opvoeding van en onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders van die vroegste tye af aan die hand van verantwoordbare pedagogiese kategorieë beoordeel en bespreek word. Daar sal ook sekere aanbevelings in die verband gemaak word.

## Hoofstuk 6

### Samevatting, bevindings en aanbevelings met betrekking tot die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders

#### 6.1 Inleiding

In hierdie studie is die problematiek rondom die opvoeding van en onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders nagegaan vanaf die antieke tyd tot op hede (vgl. hoofstuk 3). Die veranderinge wat plaasgevind het, is waargeneem en die verskillende faktore wat hierdie veranderinge teweeggebring het, is geïdentifiseer (vgl. hoofstuk 4).

Verder is die huidige onderwysvoorsieninge in verskillende toonaangewende lande en in Suid-Afrika beskryf en is daar gepoog om vas te stel of hierdie onderwysvoorsieninge as verantwoordbare praktyke beskou kan word (vgl. hoofstuk 5). Hierdie hoofstuk sal die inligting wat versamel is saamvat en die bevindinge aan die hand van verantwoordbare pedagogiese kriteria beoordeel en bespreek. Gevolgtrekkings met betrekking tot die opvoeding van en onderwys aan hierdie kinders sal dan gemaak word asook aanbevelings met betrekking tot 'n beter bedeling vir hierdie kinders in Suid-Afrika.

#### 6.2 Samevatting

Die eerste hoofstuk van hierdie studie bied die agtergrond (vgl. par. 1.3) tot die probleem van verstandelike gestremdheid en gee 'n algemene uiteensetting van die studieveld (vgl. par. 1.7). Daar is veral gelet op die veranderde onderwysbestel in Suid-Afrika (par. 1.3.1) sowel as die omvang (par. 1.3.2) en ekonomiese implikasies (par. 1.3.3) van die probleem. Die terrein van studie is duidelik afgebaken en metodologiese aangeleenthede is bespreek.

In die tweede hoofstuk is die verskynsel van verstandelike gestremdheid ondersoek. Daar is gelet op 'n aantal definisies en klassifikasiesistelsels wat vir die onderwys van belang is. Verder is die mees algemene oorsake van verstandelik erg

gestremdheid nagegaan en die onderskeibare kenmerke van verstandelik erg gestremdes beskryf.

Vervolgens is die wyse waarop hierdie kinders van die vroegste tye af deur verskillende samelewings benader en hanteer is deur middel van 'n uitgebreide literatuurstudie nagegaan en beskryf. Die bydrae van sekere pioniers, veral medici, op die gebied van onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders het ook aandag geniet (vgl. hoofstuk 3).

Die faktore en tendense wat die houding van gemeenskappe teenoor verstandelik erg gestremde persone bepaal het, is geïdentifiseer om sodoende vas te stel watter van hierdie tendense vandag steeds die onderwys van hierdie kinders beïnvloed (vgl. hoofstuk 4).

Om vas te stel wat die huidige stand van sake met betrekking tot die onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders is, is voorsieninge in Swede, die Verenigde State van Amerika en in die Republiek van Suid-Afrika geanaliseer en beskryf (vgl. hoofstuk 5).

### 6.3 Bevindings

Uit die ondersoek (hoofstuk 2) het duidelik geblyk dat verstandelike gestremdheid 'n komplekse fenomeen is wat verskillende lewensterreine van die verstandelik gestremde persoon beïnvloed. Dit kan dus nie maklik in 'n enkele eenvoudige definisie omskryf word nie (vgl. par. 2.2.2). Verstandelike gestremdheid manifesteer ook op verskillende wyses sodat persone met verskillende grade van gestremdheid onder dieselfde kategorie kan resorteer. Om hierdie verskeidenheid te akkomodeer, is verskillende klassifikasiestelsels ontwerp, elk met sy besondere fokus (vgl. par. 2.3).

Talle faktore beïnvloed die normale wordingsverloop van die mens, soos byvoorbeeld oorerwing, gesondheid, die voor- en nageboortelike omgewing, voeding, kultuur en perseptuele ervarings. Hierdie faktore kan alleen of in kombinasie ook negatief op die ontwikkeling van 'n kind inwerk en verskillende

forme van verstandelike gestremdheid veroorsaak (vgl. par. 2.4).

Verstandelik erg gestremde persone se primêre kenmerk is hulle verstandelike tekort. Hierdie gebrekkige verstandsvermoë beïnvloed die kinders se totale wording en het tot gevolg dat hul ontwikkeling langsamer as diè van normale kinders verloop. Hierdie langsamer wordingsverloop hang ten nouste saam met die besondere probleme wat verstandelik erg gestremde kinders ten opsigte van hul kognitiewe, motoriese, perseptuele, affektiewe en taalontwikkeling ondervind (vgl. par. 2.8.1-2.8.5).

Verstandelik erg gestremdes ontwikkel dikwels 'n negatiewe selfbeeld weens hulle vrees vir mislukking, hulle hulpeloosheid en afhanklikheid. Hulle vertoon 'n gebrek aan selfbeheersing en val dikwels terug op stereotiepe gedragswyses (vgl. par. 2.9-2.10).

Ten spyte van hul gebrek aan intelligensie, kan hul kindwees volgens dieselfde kriteria as die van nie-gestremdes beoordeel word. Uit die pedagogiese kategorieë vir kindwees (vgl. par. 1.4) blyk dit duidelik dat verstandelik erg gestremde kinders dieselfde behoeftes, ook onderwysbehoefte, as alle ander kinders het.

Net soos nie-gestremdes, is gestremde persone van hul geboorte af volwaardig mens. 'n Kind is ook nie minder mens, omdat hy nog nie volwasse is nie (vgl. par. 2.6). Hoewel die kind as volwaardige mens gebore word, moet hy steeds sy menswaardigheid deur opvoeding verkry. Die verstandelik erg gestremde kind se dialoogvoering met sy wêreld is beperk en daarom vind 'n volledige internalisering van die geldende norme en waardes in sy samelewing nie altyd plaas nie.

Elke mens is uniek en het unieke behoeftes waaraan aandag gegee moet word (vgl. par. 1.4). Dit is veral waar sover dit verstandelik erg gestremdes betref. Verstandelik erg gestremdes is 'n uiters heterogene groep mense met wyd uiteenlopende behoeftes wat deur die onderwys aangespreek moet word.

Net soos enige nie-gestremde bevind die verstandelik erg gestremde kind homself ook op-weg-na-volwassenheid. Hoewel hy as gevolg van sy gestremdheid nooit 'n

onafhanklike, verantwoordelike volwassene kan word nie (vgl. par. 2.7), moet sy volle potensiaal ontwikkel word, sodat hy die vlak van volwassenheid kan bereik wat binne sy beperkinge moontlik is.

Om verantwoordelike keuses te kan maak moet 'n persoon die morele waardes en norme van sy gemeenskap ken en respekteer. Vanweë hul beperkte verstandvermoë is verstandelik erg gestremde kinders se begrip van die geldende morele waardes en norme beperk en kan hulle dus nie op grond daarvan verantwoordelike keuses maak nie (vgl. par. 1.4.5). Daar kan dus nie in die ware sin van die woord gesê word dat hulle vry is om keuses te maak nie.

Verstandelik erg gestremdes beskik ten spyte van hulle beperkinge wel oor bepaalde moontlikhede. Hoewel die gewone ontwikkelingstake deur middel van herhaling en oefening vir hierdie kinders aangeleer moet word (vgl. par. 2.8.3) beskik die meeste verstandelik erg gestremdes oor die moontlikheid om die basiese selfhelpvaardighede aan te leer wat hulle meer selfstandig maak. Hulle kan ook basiese sosiale vaardighede aanleer en bepaalde gedragpatrone ontwikkel wat vir die gemeenskap aanvaarbaar is. Hulle kan verder op motoriese gebied sodanig ontwikkel dat hulle nuttige take kan verrig wat 'n bepaalde handvaardigheid verg.

Soos by enige nie-gestremde, bestaan daar by die verstandelik erg gestremde kind ook 'n begeerte om te behoort, aanvaar te word en deel van 'n groep te wees (vgl. par. 2.8.5). Weens sy beperkinge word hy egter dikwels op sosiale gebied geïsoleer: hy kan nie saam speel nie (vgl. par. 2.8.3), saam praat nie (vgl. par. 2.8.2) en ook nie met nie-gestremdes kompeteer nie.

Die ondersoek na die wyse waarop verstandelik erg gestremde kinders van die vroegste tye af deur gemeenskappe behandel is, het aan die lig gebring dat daar aanvanklik 'n gebruik was om gestremde kinders uit te wis (vgl. par. 3.2.1-3.2.2).

Primitiewe volkere se lewe het bestaan uit 'n daaglikse stryd om voortbestaan (Goodsell 1934:44); die wet van die sterkstes wat oorleef was 'n besliste werklikheid (Preen 1976:6). In hierdie stryd om oorlewing moes elke lid van die

stam of volk sy bydrae lewer. Alle kinders is by geboorte aan 'n streng fisiese ondersoek onderwerp om hul potensiële waarde vir die gemeenskap te bepaal. Kinders wat enige teken van gestremdheid getoon het, was as onproduktief en 'n las op die samelewing beskou en moes dus geëlimineer word (Preen 1976:7; vgl. par. 3.2.1-3.2.2). aangesien kinders nie as volwaardige mense beskou is nie, kon hulle uitgewis word.

In die samelewings van die antieke Grieke en Romeine is kinders slegs as potensiële soldate gesien. Kindwees was 'n stadium wat so gou as moontlik agter die rug moes kom. Daar was dus geen belangstelling in die kind self of vir kindwees as wyse van menswees nie. Die vroeë Grieke het slegs die man as 'n volwassene beskou. Die kind en die vrou is as minderwaardig gereken. Swak en gebrekkige kinders is hoegenaamd nie as menswaardig gereken nie en kon uitgewis word. Ook in die antieke beskawing van die Romeine het dieselfde gebruike gegeld (vgl. par. 3.2.1-3.2.2). Daar was ook geen opvoedkundige bemoeienis met hierdie kinders gemaak nie.

Die antieke Jode het om godsdienstige redes 'n meer verdraagsame houding teenoor gestremdes geopenbaar; hulle het alle mense as gelyk voor God beskou. Ook Jesus het simpatie met gestremdes gehad en gesê dat die wil van God in hulle volbring word. Daar is egter geen onderskeid gemaak tussen gestremde en nie-gestremde kinders nie en hulle moes dieselfde skoling in die Wette van Moses ondergaan. Geen voorsiening is dus vir die spesiale behoeftes van verstandelik erg gestremde kinders gemaak nie (vgl. par. 3.2.3-3.2.4).

Gedurende die Middeleeue is kinders as *klein volwassenes* beskou. Hulle moes selfs dieselfde klere as die grootmense dra. Kindwees is glad nie as wyse van menswees gereken nie. Bygeloof het ook 'n groot rol gespeel in die houding van die gemeenskap teenoor verstandelik erg gestremdes. Hulle is òf gesien as *kinders van God* (dus uitverkore en heilig) òf as *kinders van die satan* (dus vol bose geeste en toorkrag). Net so is gestremde persone geheel en al van hul menslikheid ontdaan in die sin dat hulle nie as volwaardige mense beskou is nie. Daar is geglo dat hulle nie dieselfde emosies en gevoelens as nie-gestremdes beleef nie en dus is hulle menswaardigheid nooit in ag geneem nie. Gedurende hierdie tydperk en

nog tot laat in die sewentiende eeu is verstandelik erg gestremdes in sommige gemeenskappe as "*eternal children*" gesien en is hulle volwassewording misken (vgl. par. 3.2.5). Hulle het geen reg op onderwys gehad nie en het dikwels in die strate rondgedwaal en van aalmoese geleef (vgl. par. 3.2.5).

'n Nuwe siening van die mens en veral die kind het by filosowe soos John Locke (1632-1709) en Jean Jacques Rousseau (1712-1778) posgevat. Hierdie filosowe het die individuele vryheid van elke mens (ook die gestremde) beklemtoon en die reg van alle persone op gelyke voorregte en geleenthede gepropageer. Ook ander filosowe soos Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841) en Froebel (1782-1852) het klem gelê op individuele verskille tussen kinders sover dit hul verstandelike vermoëns betref. Hulle het daarop gewys dat alle kinders nie op dieselfde manier leer nie (vgl. par. 3.3). Die begrip *gelykheid* was vir hierdie filosowe dus nie sinoniem met *enersheid* nie.

Vir die eerste keer in die geskiedenis is daar dus in hierdie tydperk werklik sinvolle pedagogiese bemoeienis met kinders gemaak. Alle kinders, ook die gestremde kind, is gesien as 'n wese met moontlikhede wat deur opvoeding ontsluit en ontwikkel moes word (vgl. par. 3.3).

Teen die einde van die agtiende eeu het medici belangstelling begin toon in die verskynsel van verstandelik erg gestremdheid. Hulle het geglo dat verstandelike gestremdheid 'n toestand is wat met die regte mediese behandeling genees sou kon word. Itard (1774-1838) was die eerste persoon wat die onmoontlike wou doen met sy poging om die Wilde seun van Aveyron te probeer opvoed (vgl. par. 3.4.1). Seguin (1812-1880), ook 'n mediese dokter, het op Itard se werk voortgebou. Hy het uiteindelik sy eie metode van onderrig ontwikkel, naamlik die fisiologiese metode waardeur hy die kind se fisiese ontwikkeling wou stimuleer (vgl. par. 3.4.2). Terwyl Itard en Seguin in Europa aan die opvoeding van die verstandelik erg gestremde kind aandag gegee het, het Howe (1801-1876) in die Verenigde State van Amerika met dieselfde probleem geworstel. Hy het veral klem gelê op die individuele aandag wat elke kind moes ontvang, sodat hy sy volle potensiaal kon ontwikkel (vgl. par. 3.4.3).

'n Ander mediese dokter, Maria Montessori (1870-1952), het die *ingebore potensiaal* van verstandelik erg gestremde kinders beklemtoon en daarop gewys dat dit net deur opvoeding verwesenlik kan word. Sy het ook verklaar dat verstandelik erg gestremde kinders net so 'n reg op onderwys as nie-gestremdes het (vgl. par. 2.10 en par. 3.4.4).

Hierdie vroeë pioniers het dus die verstandelik erg gestremde kind se individualiteit erken (vgl. par. 3.4.1-3.4.4). Hulle het geglo dat hierdie kinders se volle potensiaal slegs gerealiseer kan word as hulle baie individuele aandag ontvang. Hulle het dus ook geglo dat die verstandelik erg gestremde kind tog oor bepaalde moontlikhede beskik wat deur die opvoeding ontwikkel sou kon word. Hierdie persone was die eerste mense wat redelik verantwoordbare onderwysvoorsieninge vir verstandelik erg gestremde kinders daargestel het waardeur hulle opgevoed kon word om 'n meer sinvolle en menswaardige bestaan te voer. Hul onderwyspraktyke was geskoei op die beginsel van individualisering vir elke kind. Dus hoewel kinders nie met gelyke moontlikhede gebore word nie, geld die beginsel van gelyke voorregte en geleenthede vir elke kind nietemin - ook ten opsigte van die verstandelik erg gestremde.

*Verstandelik lig gestremdes (morone)* is aan die begin van die twintigste eeu met behulp van intelligensietoetse geïdentifiseer (vgl. par. 4.2.1). Die leer van die Eugenetiek het teen die einde van die agtiende eeu weer sterk na vore gekom en verstandelik erg gestremdes is beskou as:

*... a menace to civilization, incorrigible at home, burdens to the school, sexually promiscuous, breeders of feeble-minded offspring, victims and spreaders of poverty, degeneracy, crime and disease* (Kanner 1964:85; Fernald 1912:90; vgl. par. 4.2.2).

Aanhangers van hierdie leer het verstandelik gestremdes as 'n groot gevaar vir die voortbestaan van die menseras beskou. Die vrees het ontstaan dat die hele menseras later verswak sou word as hierdie mense toegelaat sou word om kinders voort te bring. Alle mense met 'n ingebore moontlikheid om die ras te verswak, moes dus geëlimineer word (vgl. par. 4.2.2). Tydens die sogenaamde "*Eugenic*



*scare*" is verstandelik gestremde persone in groot inrigtings saam met geestesversteurdes weggesluit en het hulle geen regte en voorregte gehad nie. Die sosiale aspek van verstandelik erg gestremde persone is dus ook in hierdie tydperk misken, deurdad hulle van die samelewing geïsoleer is. In die inrigtings is hulle net fisies versorg en is daar geen aandag aan hulle opvoeding gegee nie.

Met behulp van die intelligensietoetse is verder vasgestel dat daar verskillende grade van verstandelike gestremdheid bestaan en dat kinders met 'n IK-syfer laer as vyftig nie akademiese vaardighede kan bemeester nie. Verstandelik erg gestremde kinders is hierna as onopvoedbaar geklassifiseer en van alle onderwys uitgesluit (vgl. par. 4.2.1).

Onderliggend aan die uitskuif van verstandelik erg gestremdes tot aan die rand van die samelewing, was die filosofie van die pragmatisme wat die nuttigheids-waarde van mensebeklemtoon het (vgl. par. 4.2.3). Die verstandelik erg gestremde, wat nooit 'n selfstandige bestaan sou kon voer nie en ook nie ekonomies onafhanklik kan wees nie, is op grond van hul nuttelosheid van alle onderwys en opvoeding uitgesluit.

Die gesindheid van die samelewing het uiteindelik in die tweede helfte van die twintigste eeu sodanig verander dat die ou idee dat verstandelike gestremdes 'n bedreiging vir die voortbestaan van die normale gemeenskap inhou, verruil is vir 'n nuwe sienswyse waarvolgens die gemeenskap 'n verantwoordelikheid teenoor hierdie minderbevoorregte mense aanvaar het (vgl. par. 4.4). Die beginsel van normalisasie het in hierdie tyd in die Skandinawiese lande ontstaan en volgens die beginsel moes daar deur toepaslike onderwysgeleenthede te skep, verseker word dat:

*... individuals will enjoy the best quality of life available to them within the limitations imposed by their handicaps (Nirje 1970:63; vgl. par. 4.4.1).*

In Swede lê die beginsel van normalisasie ten grondslag van die versorging van intellektueel gestremdes. Hierdie beginsel is ook vervat in alle wetgewing wat voorsiening maak vir die besondere behoeftes wat gestremde persone dwarsdeur

hul lewe ondervind. Die regte van elke individu vorm die grondslag vir die normalisering van sy omgewing (vgl. par. 5.2.3) en word hoofsaaklik toegepas deur middel van integrasie en aktivering. Die individuele behoeftes van elke persoon word in ag geneem en daar word gepoog om vir elkeen 'n omgewing te skep waar hy tot volle potensiaal kan ontwikkel terwyl die lewe nog vir hom sinvol bly. Individuele verskille word ook in aanmerking geneem wanneer besluit word in watter mate normalisasie toegepas moet word (vgl. par. 5.2.2). Alle vorme van hulp aan verstandelik erg gestremdes word binne die raamwerk van die normale gemeenskap gebied. Gestremde persone word dus as volwaardige mense beskou en geniet dieselfde regte en voorregte as nie-gestremdes. Hulle kry ook geleentheid om hul volle potensiaal te ontwikkel, sodat hulle binne die gemeenskap aanvaarbaar sal wees.

In die Verenigde State van Amerika vorm die behoeftes van die groep die grondslag vir normalisasie en integrasie word as voorwaarde gestel. Veral die *mainstreaming movement* (vgl. par. 5.3.3) het groot veld gewen as die wyse waarop die beginsel van normalisasie toegepas moet word. Die wet bepaal dat verstandelik erg gestremde kinders hier in 'n *least restrictive environment* onderwys moet ontvang en dat daar vir elke leerling 'n individuele onderrigprogram deur 'n multi-dissiplinêre span saamgestel moet word (vgl. par. 5.3.2).

Hoewel die voor- en nadele van *mainstreaming* nog hewig gedebatteer word, word al meer kinders, ongeag hulle gestremdheid, in die hoofstroom van die onderwys toegelaat. Sommige skrywers beskou egter *mainstreaming* as 'n klug (vgl. par. 5.3.2). Slegs fisiese integrasie (vgl. par. 4.4.2.1) vind plaas, maar sosiale integrasie (vgl. par. 4.4.2.3) kom nie tot sy reg nie.

Die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders in die Republiek van Suid-Afrika val binne die raamwerk van gespesialiseerde onderwys (vgl. par. 5.4.3.1). Die unieke behoeftes van elke verstandelik erg gestremde kind vorm die grondslag vir die verskaffing van dienste (vgl. par. 5.4.3.2). 'n Stelsel van gedifferensieerde onderwys aan elke kind word gevolg. Die normalisasiebeginsel word hoofsaaklik toegepas om die omgewingstoestande in die verskillende skole waar gespesialiseerde onderwys aangebied word, te normaliseer. Die individu se

behoefte word wel in ag geneem in die toepassing van die beginsel van normalisasie. *Die Wet op Onderwysaangeleenthede*, Wet no. 70 van 1988 het as oorkoepelende vertrekpunt vir die onderwys aan alle gestremde kinders gedien. Hierdie wet was egter slegs op blankes van toepassing. Die administrasie van en beheer oor gespesialiseerde onderwys is in die verlede bemoeilik deur die verskillende onderwysdepartemente wat nie behoorlik gekoördineer is nie. Die sentralisering van hierdie dienste by een onderwysdepartement sal dienste veel beter kan koördineer.

Tydens die era van apartheid het alle Suid-Afrikaners nie gelyke onderwysregte gehad nie omdat daar op grond van ras gediskrimineer is. Hierdie erflating van apartheid kan slegs uit die weg geruim word deur 'n beleid daar te stel wat aan alle persone gelyke onderwysregte en toegang tot onderwysinrigtings sal bied.

Die Regering van Nasionale Eenheid se Heropbou en Rekonstruksie Program (HOP) is ontwerp om die mense en die hulpbronne van die land te ontwikkel met die volgende doelstellings in gedagte:

- \* om die erflating van apartheid uit te wis,
- \* om 'n demokratiese toekoms te bou waar alle diskriminasie op grond van ras en geslag uitgewis is.

Die onderwys en opleiding van kinders met spesiale onderwysbehoefte is in die nuwe bestel aan die Direkoraat opgedra wat 'n stelsel van gespesialiseerde onderwys en opleiding moet ontwikkel. Hoofstroomonderwys en -opleiding sal kwalitatief verander word en gespesialiseerde onderwys sal sodanig ontwikkel word, dat al hoe meer leerlinge met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroom geakkommodeer kan word. Waar leerlinge wel buite die hoofstroom van onderwys geakkommodeer moet word, sal dit so ver moontlik nie in aparte skole wees nie.

#### 6.4 Gevolgtrekkings

Uit bogenoemde bespreking kan onder andere die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

- \* Die kompleksiteit met betrekking tot die onderwys aan verstandelik erg gestremdes blyk duidelik uit die feit dat daar selfs tot in die 20e eeu nog nie, soos in die geval van ander gestremdes, 'n vaste en algemeen aanvaarde oortuiging ontstaan het dat hierdie kinders die reg op onderwys het nie.
- \* Die persepsies van mense en hul houding teenoor verstandelik erg gestremdes het van die vroegste tye af die opvoedingspraktyke ten opsigte van hierdie gestremdes grootliks beïnvloed.
- \* Die opvoeding van en onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders kan slegs suksesvol aangespreek word, wanneer alle pogings tot onderwysvoorsiening gegrond word op die pedagogiese kategorieë van kindwees (vgl. par. 1.4).
- \* In die vroegste tye is 'n beleid van uitwissing gevolg. Dit het berus op die siening dat gestremde persone nie volwaardige mense is nie, omdat hulle geen bydrae tot die welsyn van die gemeenskap kon maak nie. Gestremde kinders het ook nie dieselfde regte as ander kinders geniet nie. Trouens hulle het nie eens bestaansreg gehad nie (vgl. par. 3.2.1-3.2.2).
- \* Die nuwe kindbeeld wat in die agtiende eeu tot stand gekom het, het die opvoeding van en onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders positief beïnvloed. Vir die eerste keer is kinders nou as volwaardige mense beskou, is hulle uniekheid erken en is hulle as individue met moontlikhede wat deur opvoeding ontwikkel kan word, gesien.
- \* Die belangstelling in die opvoeding van verstandelik erg gestremde kinders, veral van medici, het die probleme van hierdie kinders onder die aandag van gemeenskappe gebring. Pioniers soos Itard, Seguin, Howe en Montessori het deur hulle pogings die grondslag gelê vir die onderwys aan hierdie kinders.
- \* Vordering op die gebied van intelligensiemeting het 'n negatiewe invloed

op die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders gehad. Nadat die verskillende grade van verstandelike gestremdheid geïdentifiseer is, het belangstelling in die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders vervaag, omdat hulle nie gesien is as kinders met potensiaal wat ontwikkel moet word nie.

- \* Die leer van die eugenetiek en die filosofie van die pragmatisme het aanleiding gegee daartoe dat verstandelik erg gestremdes as minderwaardige mense beskou is en die oortuiging by sommige persone laat ontstaan dat hulle uit die samelewing verwyder moes word net soos die ou Grieke en Romeine gestremde kinders uitgewis het (vgl. par. 4.2.2-4.2.3). Gedurende hierdie tyd is die menswaardigheid van verstandelik erg gestremde persone dus totaal misken en kon hulle op geen menseregte aanspraak maak nie.
- \* Normalisasie (vgl. par. 4.4.1) kan beskou word as die tendens wat die grootste invloed op die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders in die afgelope twintig jaar gehad het. Dit het gelei tot 'n groot verbetering in die omstandighede van hierdie kinders en het nuwe hoop vir hulle ouers gebring. Normalisasie beoog om die stigma van afsonderlike voorsieninge te verwyder en meer geleentheid vir normale sosiale interaksie te bied. Dit het die aandag op die lewensituasie van verstandelik erg gestremdes gefokus. Vir die eerste keer is daar nou sprake van verantwoordbare onderwyspraktyke wat ten doel het om hierdie kinders vir die lewe voor te berei.
- \* Daar bestaan egter ook *gevaare* in die toepassing van die normalisasiebeginsel indien dit impliseer dat verstandelik erg gestremde kinders ten alle koste by die normale kind moet aanpas en dat hulle besondere behoeftes in die proses negeer kan word. Daar is steeds te min bekend oor wat verstandelik erg gestremde kinders kan doen en wat hulle kan wees. Die verwagtinge van ouers en onderwysers word nog as norm gestel; daar word gevolglik gepoog om die kind te verander sodat hy aan hierdie verwagtinge sal voldoen. Die *kernbeswaar teen normalisasie* as onderwys-

doelstelling is dan ook die feit dat die normale nooit as norm vir die opvoeding mag dien nie.

- \* Hoofstroomonderwys kan, indien die nodige ondersteuning nie beskikbaar is nie, meebring dat verstandelik erg gestremde kinders nie dieselfde kwaliteit van onderrig sal ontvang as in skole wat op die behoeftes van hierdie kinders ingestel is nie. In die gewone onderwys is onderwysers gewoonlik nie spesiaal toegerus om besondere probleme te hanteer nie en is die klasse dikwels so groot dat dit nie vir onderwysers moontlik sal wees om die nodige individuele aandag aan elke verstandelik erg gestremde kind te gee nie.
- \* Die *oortoepassing* van integrasie kan ook tot denormalisering aanleiding gee aangesien verstandelik erg gestremdes, net soos nie-gestremdes, 'n behoefte het aan mense met wie hulle op hulle eie vlak kan kommunikeer. Hulle het ook 'n behoefte aan 'n eie vriendekring by wie hulle tuis voel.

## 6.5 Aanbevelings

In die lig van die voorafgaande bevindings met betrekking tot onderwyspraktyke in die verlede en diè wat tans in verskillende lande ten opsigte van verstandelik erg gestremde kinders geld, kan die volgende aanbevelings gemaak word wat kan bydra tot die totstandkoming van 'n beter bedeling vir verstandelik erg gestremde kinders in Suid-Afrika:

- \* In die beplanning en ontwikkeling van onderwysvoorsieninge vir verstandelik erg gestremde kinders behoort hulle menswaardigheid, hulle aanspraak op gelyke menseregte en die feit dat hulle oor moontlikhede beskik wat net deur opvoeding ontsluit kan word, in ag geneem word. Daar mag dus nie vir hulle 'n minderwaardige onderwysbedeling tot stand kom nie. Die doel van die onderwysplasing behoort te wees om die mees produktiewe opset te voorsien waar die maksimum ondersteuning aan die verstandelik erg gestremde kind gebied kan word. Die behoeftes en belange van hierdie kind moet dus vooropgestel word. Hierdie kinders behoort opgevoed en voorberei te word om ongeag hul gestremdheid, hul

volle potensiaal te bereik. In beskutte omstandighede kan hierdie persone dan in groepe saamwerk waar 'n redelike hoë vlak van produktiwiteit behaal kan word. Die lewe moet steeds vir so 'n kind sinvol bly.

Die moontlikhede hiertoe behoort ook uitgebrei en deurgevoer te word na die ander bevolkingsgroepe, sodat die ongelykheid in die onderwysvoorsiening ook op hierdie vlak uitgewis kan word.

- \* Die besondere probleme van die verstandelik erg gestremde op kognitiewe, konatiewe en affektiewe gebied, mag nie oor die hoof gesien word nie. Hoewel die lewensomstandighede van die verstandelik erg gestremde deur die toepassing van die normalisasiebeginsel (vgl. par. 4.4.1) normaal gemaak word, word die gestremdheid as sodanig nie weggeneem nie. Hulle gebrekkige verstandsvermoë beïnvloed die totaliteit van hulle persoonwees en behoort in ag geneem te word wanneer onderwysvoorsieninge beplan word. Hulle het besondere onderwysbehoefte en onderwys moet dus beplan word om hierdie behoeftes suksesvol aan te spreek (vgl. par. 2.8-2.10).
- \* 'n Breër spektrum van dienste (vgl. par. 5.4.3.1) behoort aan verstandelik erg gestremdes gebied te word. Behalwe skole en beskutte arbeid behoort veral ook aandag gegee te word aan die verskaffing van sosiale en ontspanningsaktiwiteite. Die skoolsituasie is vir die verstandelik erg gestremde kind met sy beperkte verstandelike vermoë, dikwels die situasie waarin hy die meeste mislukkings beleef. Die verstandelik erg gestremde leerling wat hoofstroomonderwys ontvang behoort dus maksimale ondersteuning te ontvang.
- \* Indien verstandelik erg gestremde kinders wel in die hoofstroom van onderwys geplaas word, behoort toegesien te word dat onderwysers spesiale indiensopleiding ontvang wat hulle sal toerus om gespesialiseerde onderwys te kan verskaf. Die nie-gestremde kinders behoort ingelig te word oor die besondere aard en omvang van die gestremdheid en voorberei te word om die omstandighede te verstaan. In die klaskamer behoort ook spesiale onderwys hulpmiddels beskikbaar te wees om sinvolle

leerervaringe vir verstandelik erg gestremde kinders te kan skep. Ander ondersteuningsdienste soos byvoorbeeld spraakterapie, arbeidsterapie, fisioterapie en sielkundige dienste behoort ook geredelik beskikbaar te wees.

- \* Waar toepaslike ondersteuning nie beskikbaar is nie behoort genoegsame afsonderlike skole voorsien te word waar kinders met min of meer gelyke vermoëns saamgegroepeer word, sodat elkeen minstens 'n gelyke kans het om sukses te beleef (vgl. par. 5.4.3.1). Integrasie met nie-gestremdes behoort verkieslik buite skoolverband plaas te vind. Verstandelik erg gestremdes kan baie suksesvol op 'n meer informele vlak met nie-gestremdes sosiaal verkeer in situasies waar die kind nie gedurig aan sy tekortkominge op intellektuele vlak herinner word nie, soos byvoorbeeld in die kerk of by plekke waar hulle saam kan ontspan.

#### 6.6 Onderwys aan verstandelik erg gestremde kinders in 'n demokratiese Suid-Afrika

Die *Witskrif vir Onderwys en Opleiding* wat in September 1994 verskyn het, stel omvattende veranderinge in die onderwysstelsel voor. Een Nasionale Departement van Onderwys sal alle onderwys beheer, maar elke provinsie sal ook sy eie onderwysdepartement hê.

In die ANC se voorgestelde onderwysbeleid met betrekking tot die onderwys aan kinders met spesiale behoeftes, soos uiteengesit in die *Policy Framework for Education and Training*, wat in Januarie 1994 verskyn het, word veral klem gelê op die plasing van alle kinders in die hoofstroom van die onderwys. Daar moet egter daarteen gewaak word dat die kind nie benadeel en/of verwing word om by die stelsel aan te pas nie. In die Verenigde State van Amerika waar integrasie as voorwaarde vir normalisasie beskou word, kan die *oortoepassing* van die integrasiebeginsel tot denormalisering aanleiding gee. Die verstandelik erg gestremde persoon het 'n behoefte aan sy eie vriendekring en daar moet daarteen gewaak word dat hy van sy vriende vervreem raak. Dit kan gebeur dat hy fisies saam met nie-gestremdes verkeer, maar nie werklik deel van die groep vorm nie;



as hy nie in die groep aanvaarding beleef nie, sal hy nog meer eensaam en geïsoleer voel.

Die toepassing van die beginsel van normalisasie op die dienslewering aan verstandelik erg gestremdes geniet nie pertinente aandag in die genoemde geskifte oor onderwys nie. Tot nou toe is die beginsel van normalisasie in Suid-Afrika hoofsaaklik toegepas om die lewensomstandighede van verstandelik erg gestremdes binne gesegregeerde opset te normaliseer. Aangesien die normalisasiebeginsel kultuurgebonde is, is dit dus van die grootste belang dat dit toegepas word volgens die kultuurwaardes van elke gemeenskap (vgl. par. 4.4.1). Dit beteken dus dat elke gemeenskap sal bepaal wat en hoeveel normalisasie sal plaasvind.

Hoewel die beleidskrif van die ANC (Jan 1994) 'n aantal doelstellings met betrekking tot die onderwys van kinders met spesiale behoeftes noem (vgl. par. 5.4.5) word daar in die Witskrif nie veel aandag aan die saak gegee nie. 'n Kommissie sal aangestel word om die saak te ondersoek en 'n analise te maak van die behoeftes van kinders met spesiale onderwysbehoefte en dan aan die Minister verslag doen.

Drastiese veranderinge soos wat vir Suid-Afrika in die vooruitsig gestel word, kan egter nie oornag plaasvind nie, maar is 'n proses wat langsaam voltrek word en dus sal die status quo maar nog gehandhaaf word.

## 6.7 Ten slotte

In die voorafgaande hoofstukke is 'n poging is aangewend om die lang verloop met betrekking tot die voorsiening van onderwys aan verstandelik erg gestremdes oop te dek. Waar verstandelik erg gestremde kinders 'n paar dekades gelede in groot onpersoonlike inrigtings opgesluit was, lei die meeste van hulle vandag sinvolle lewens in omstandighede so na as moontlik aan die normale.

Alle mense is gelykwaardig en behoort dus gelyke voorregte te kan geniet. Dit is ook so vasgelê in die nuwe Grondwet van Suid-Afrika. Verskille in kultuur,

geloof, fisiese en intellektuele vermoëns veroorsaak individuele verskille en omdat mense nie eenders is nie, sal hulle behoeftes ook verskil. Hierdie uiteenlopende onderwysbehoefte sal deur die nuwe onderwysbeleid aangespreek moet word. Die besondere behoeftes van die verstandelik erg gestremde sal ook in ag geneem moet word wanneer 'n onderwysbeleid vir gespesialiseerde onderwys beplan word.

Die stryd om regverdigheid vir die gestremdes in 'n gemeenskap te bewerkstellig, is uiteindelik 'n stryd om regverdigheid vir alle lede van 'n gemeenskap te verkry (Kugel 1976:375). In die Republiek van Suid-Afrika met sy komplekse samestelling van gemeenskappe, is dit 'n nog groter uitdaging om saam te werk aan 'n oplossing vir so 'n komplekse probleem soos verstandelike gestremdheid en 'n oplossing te probeer vind wat die geluk en tevredenheid van alle betrokkenes sal bewerkstellig.

Die reis wat nou aangepak word is lank en moeilik. Die onderwysprobleme van Suid-Afrika is diep gewortel en daar is geen kitsoplossings nie. Die raamwerk wat deur die ANC-beleidsdokument en die Witskrif vir Onderwys en Opleiding verskaf is, dui die rigting aan na die heropbou en rekonstruksie van die onderwys- en opleidingstelsel. Dit is nodig dat alle belanghebbendes in die onderwys hierdie pad gesamentlik met selfvertroue en hoop sal aanpak (Policy 1994:5).

## BIBLIOGRAFIE

Allen, R. M. & Cortazzo, A. D. 1970. *Psychosocial and educational aspects and problems of mental retardation*. Springfield: Thomas.

Aman, M. G. & Singh, N. N. 1987. Pharmacological intervention, in *Handbook of mental retardation* edited by J. L. Matson & J.A. Mulick. New York: Pergamon.

Anderson, R. M., Greer, J. G. & Smith, R. M. (eds) 1976. *Educating the severely and profoundly retarded*. Baltimore: University Park Press.

Anderson, W., Chitwood, S. & Hayden, D. 1990. *Negotiating the special education maze*. Rockwell: Woodbine House.

Andersson, R. 1978. Mental retardation in children of preschool age, in *The mentally handicapped*, edited by K. Grunewald. London: Hutchinson.

Bailey, C. 1957. *The legacy of Rome*. Oxford: Clarendon.

Baken, J. W. 1985. Severe and proformal mental retardation, in *The International Encyclopedia of Education*, 8: 4530-4532. Edited by T. Husen and T. N. Postlethwaite. Oxford: Pergamon.

Bakk, A. 1978. Parents' association, in K. Grunewald, *The mentally handicapped*. London: Hutchinson.

Bank-Mikkelsen, N. E. 1980. Denmark, in *Normalization, social integration, and community services*, edited by R. J. Flynn & K. E. Nitch. Baltimore: University Park Press.

Bardis, P. D. 1964. The ancient Greek family, in *Social Science*, 39 (no. 3): 156-175.

- Baroff, G. S. 1986. *Mental retardation: nature, cause and management*. Washington: Hemisphere.
- Barret, R. P. & Breuning, S. E. 1983. Assessment of intelligence, in J. L. Matson & S. E. Breuning, *Assessing the mentally retarded*. New York: Grune & Stratton.
- Begab, M. J. 1963. *The mentally retarded child*. Washington: U. S. Department of Health, Education and Welfare.
- Bekker, J. H., Naicker, S. A. & Olivier, S. P. 1976. *A basic philosophy of education*. Johannesburg: Perskor.
- Binet, A. & Simon, Th. 1914. *Mentally defective children*. London: Edward Arnold.
- Blackman, L. S. 1985. Mental retardation, in *International Encyclopedia of Education*, 6, edited by T. Husen & T. N. Postlethwaite. Oxford: Pergamon.
- Blatt, B., Biklen, D. & Bogdan, R. (eds) 1977. *An alternative textbook in special education*. Denver: Love Publishing Company.
- Bogdan, R. 1983. 'Does mainstreaming work?' Is a silly question, in *Phi Delta Kappan*, (no. 47): 427-434.
- Boucher, L. 1982. *Tradition and change in Swedish education*. Oxford: Pergamon.
- Boyd, W. 1956. *The Emile of Jean Jacques Rousseau*. London: Heineman.
- Brown, L. & Wilcox, B. 1980. Toward the realization of the least restrictive educational environments for severely handicapped students, in *Normalization, integration, and community services*, edited by R. J. Flynn & K. E. Nitch. Baltimore: University Park Press.

Brumbaugh, R. S. & Lawrence, N. M. 1963. *Philosophers on education*. London: George Harrop.

Burton, A. 1976. *The trainable mentally retarded*. Columbus: Charles Merrill.

Burton, T. A. & Hirshoren, A. 1979. The education of severely and profoundly retarded children: Are we sacrificing the child to the concept? *Exceptional Children* (no. 45): 598-602.

Bybelgenootskap van Suid-Afrika. 1983. *Die Bybel*, nuwe vertaling. Kaapstad: Nasionale Boekdrukkery.

Cape of Good Hope. 1880. Report of the commission appointed to inquire into, and report upon, the best means of moving the asylum at Robben Island to the mainland. Cape Town: Saul Solomon.

Clarke, A. M. & Clarke, A. D. B. 1974. *Mental deficiency the changing outlook*. London: Methuen.

Conradie, B. 1954. Ken u so 'n kind? Die verstandelik vertraagde kind is 'n eensame in ons midde. *Sarie Marais*, 6 (no. 17): 4, 5, 14.

Cowell, F. R. 1961. *Everyday life in ancient Rome*. London: Batsford.

Crissey, M. S. 1975. Mental retardation: past, present and future, in *American Psychologist*: 800-808.

Crissey, M. S. & Rosen, M. (eds) 1986. *Institutions for the mentally retarded*. Austin: Pro-ed.

Crome, L. & Sterne, J. 1972. *Pathology of mental retardation*. London: Livingstone.

Cubberley, E. 1982. *Readings in public education in the United States*. University Microfilms International: Ann Arbor.

Davies, S. P. 1959. *The mentally retarded in society*. New York: Columbia University Press.

Davis, M. F. 1990. *An investigation into the need for the establishment of post-training centre education for the severely mentally handicapped*. Cape Town: Department of Education, University of Cape Town.

De Villiers, P. D. 1989. Die taak van die belanghebbende persone en instansies in die opvoeding van die verstandelik erg gestremde leerlinge. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

De Vleeschauwer, H. J. 1960. *Handleiding by die wetenskaplike tegniek*. Johannesburg: Voortrekkerpers.

Dickinson, G. L. 1957. *The Greek way of life*. London: Methuen.

Doll, E. E. 1988. Before the Big Time: early history of the training school at Vineland, 1888-1949. *American Journal on Mental Retardation*, 93 (no. 1): 1-15.

Du Plooy, J. L., Griessel, G. A. J. & Oberholzer, M. O. 1983. *Fundamentele Pedagogiek vir gevorderde studente*. Pretoria: HAUM.

Du Toit, L. 1976. Die onderrig van die verstandelik erg gestremde kind vanuit leerperspektief. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Du Toit, L. 1985. 'n Opleidingsprogram vir onderwysers van verstandelik erg gestremde kinders met besondere verwysing na afstandsonderwys. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Universiteit van Suid-Afrika.

Du Toit, L. 1989. Verstandelike gestremdheid, in *Kinders met probleme onder redaksie van J. A. Kapp*. Pretoria: Serva.

Dybwad, R. F. 1990. *Perspectives on a parent movement*. Washington: Brookline Books.

Ebner, E. 1956. *Elementary education in ancient Israel during the Tannaitic period: 10-220 C.E.* New York: Bloch Publishing Company.

Edward, A., De Avila & Barbara, E. H. 1975. Piagetian alternative to IQ: Mexican-American study, in *Issues in the classification of children*, edited by N. Hobbs. San Francisco: Jossey-Bass.

Enell, H. 1978. Medical examination and treatment of mentally handicapped children, in *The mentally handicapped*, edited by K. Grunewald. London: Hutchinson.

Epstein, I. 1947. *The Jewish way of life*. London: Edward Goldston.

Esquirol, J. E. D. 1845. *Mental maladies. A treatise on insanity*. London: Hafner. Fact sheets on Sweden March 1993 Stockholm: The Swedish Institute.

Ferleger, D. & Boyd, P. A. 1980. Anti-institutionalization, in *Normalization, social integration, and community services*, edited by R. J. Flynn & K. E. Nitch. Baltimore: University Park Press.

Fernald, W. E. 1912. The burden of feeble-mindedness, in *Journal of Psycho-Asthenics*, XVII (no. 3): 87-111.

Filler, J. W. (jnr) & Robinson, C. C. 1975. Mental retardation, in *Issues in the classification of children*, edited by N. Hobbs. San Francisco: Jossey-Bass.

Flynn, M. C. 1989. *Independent living for adults with mental handicap*. London: Cassell Educational.

Galton, F. 1889. *Natural inheritance*. London: Macmillan.

Gaylord-Ross, R. 1990. *Issues and research in special education*, (vol. 1). New York: Teachers College Press, Columbia University.

Gearheart, B. R. & Litton, F. W. 1979. *The trainable retarded*. St Louis: Mosby.

Geldenhuys, B. P. & Du Toit, S. I. 1971 *Psigopatologie*. Pretoria: Academica.

Ginsburg, H. & Opper, S. 1979. *Piaget's theory of intellectual development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Goddard, H. H. 1912. *The Kallikak family*. New York: Macmillan.

Good, H. G. & Teller, J. D. 1969. *A history of Western education*. London: Macmillan.

Goodsell, W. 1934. *A history of marriage and the family*. New York: MacMillan.

Grant, M. 1981. *Handbook of community health*. Philadelphia: Lea & Febiger.

Grossman, H. J. (ed) 1973. *Manual on terminology and classification in mental retardation*. Maryland: American Association on Mental Deficiency.

Grossman, H. J. (ed) 1983. *Classification in mental retardation*. Washington: American Association on Mental Deficiency.

Grover, V. 1990. Psycho-educational aspects of mental handicap, in *Perspectives on mental handicap in South Africa*, edited by S. Lea & D. Foster. Durban: Butterworths.

Grunewald, K. 1974. *The mentally retarded in Sweden*. Länstryckeriet: Nyköping.



Grunewald, K. 1986. The intellectually handicapped in Sweden - New legislation in a bid for normalization. *Current Sweden* (no. 345): 1-10. Stockholm: The Swedish Institute.

Haasbroek, J. B. 1981. *Onderwys vir verstandelik erg gestremde kinders*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Haj, F. 1970. *Disability in antiquity*. New York: Philosophical Library.

Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. 1988. *Exceptional children*. Fourth edition. New Jersey: Prentice-Hall.

Hamm, R. L. 1981. *Philosophy of education*. Illinois: Interstate Printers and Publishers.

Hendrick, I. G. & MacMillan, D. L. 1987. Coping with diversity in city school systems, in *Education and training in mental retardation*, 22 (no. 1):10-17.

Herr, S. S. 1992. Beyond benevolence: legal protection for persons with special needs, in *Mental retardation in the year 2000*, edited by L. Rowitz. New York: Springer-Verlag.

Howe, S. G. 1848. *The causes of idiocy*. New York: Arno Press & New York Times.

Hurlock, E. B. 1978. *Child development*. London: McGraw-Hill.

Ingalls, R. P. 1978. *Mental retardation: the changing outlook*. New York: Wiley.

Itard, J. M. G. 1806. *The wild boy of Aveyron*. English translation by G. & M. Humphrey. New York: Appleton-Century-Crofts.

Jordaan, J. C. 1988. Die opleiding van geestelik vertraagde kinders binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel met spesifieke verwysing na die E S le Grange sentrum. MEd-verhandeling, Potchefstroom: PU vir CHO.

Kanner, L. 1964. *A history of the care and study of the mentally retarded*. Springfield: Charles C. Thomas.

Kaplan, H. I. & Sadock, B. J. 1981 *Modern synopsis of psychiatry*. (third edition). Baltimore: Williams & Wilkens.

Kapp, J. A. (red) 1989. *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief*. Pretoria: Serva.

Kiely, M. & Lubin, R. A. 1987. Epidemiological methods, in *Handbook of mental retardation*, edited by J. L. Matson & J. A. Mulick. New York: Pergamon.

Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. 1983. *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kittel, G. (ed) 1965. *Theological dictionary of the New Testament*. Michigan: Eerdmans.

Koenig, M. P. 1972. The clinical pattern of cretinism as seen in Switzerland, in *Human development and the thyroid gland. Relation to endemic cretinism*, edited by J. B. Stanbury & R. L. Kroc. New York: Plenum.

Kummer, J. & Wilson, J. D. 1986. Epidemiological factors and the incidence of mental retardation, in *Institutions for the mentally retarded*, edited by M. S. Crissey & M. Rosen. Austin: Pro-ed.

Lampe, G. H. W. 1982. *A petristic Greek lexicon*. 6th edition. Oxford: Clarendon.

Landman, W. A. & Roos, S. G. 1973. *Fundamentele Pedagogiek en die opvoedingdwerklikheid*. Durban: Butterworths.

Landman, W. A., Kilian, C. J. G., Swanepoel, E. M. & Bodenstein, H. C. A. 1987. *Fundamental Pedagogics*. Cape Town: Juta.

Lane, D. & Stratford, B. (eds) 1985. *Current approaches to Down's Syndrome*. London: Holt, Rinehart and Winston.

Langdon-Down, J. 1887. *On some of the mental affections of childhood and youth*. Philadelphia: MacKeith.

Lea, S. & Foster, D. (eds) 1990. *Perspectives on mental handicap in South Africa*. Durban: Butterworths.

Lewin, K. 1935. *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.

Liddell, H. G. & Scott, R. 1972. *A Greek-English lexicon*. Oxford: Clarendon.

Litton, F. W. 1978. *Education of the trainable mentally retarded*. Saint Louis: C V Mosby.

Lillard, P. P. 1972. *Montessori: a modern approach*. New York: Schocken Books.

Locke, J. 1714. *Some thoughts concerning education*. Cambridge: University Press.

Lombaard, S. G. 1981. *Onderwys vir verstandelik ernstig gestremde kinders*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Lott, I. T. 1983. Perinatal factors in mental retardation, in *Handbook of mental retardation*, edited by J. L. Matson & J. A. Mulick. New York: Pergamon.

Marrou, H. I. 1956. *A history of education in antiquity*. London: Sheed and Ward.

Ministry of Health and Social Affairs Oct. 1986. *Special Services for Intellectually Handicapped Persons Act*. Sweden: International Secretariat.

Montessori, M. 1964. *The Montessori method*. English translation by A. E. George. Massachusetts: Robert Bentley.

Montessori, M. 1967. *The discovery of the child*. English translation by M. J. Costelloe. New York: Ballantine Books.

Morris, N. 1937. *The Jewish school*. London: Eyre and Spottiswoode.

Newman, I. & Piazza, R. 1978. *Readings in severely and profoundly handicapped education*. Connecticut: Special Learning Corporation.

Nirje, B. 1970. The normalization principle: implications and comments. *British Journal of Mental Subnormality* (no. 16): 62-70.

Nirje, B. 1980. The normalization principle, in *Normalization, social integration, and community services*, edited by R. J. Flynn & K. E. Nitch. Baltimore: University Park Press.

Nirje, B. 1985. The basis and logic of the normalization principle in *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, (vol. 11) no. 2: 65-68.

Nirje, B. 1985. Setting the records straight: a critique of some frequent misconceptions of the normalization principle, in *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, (vol. 11) no. 2: 69-74.

Nordfors, B. & Nordfors, G. 1978. Vocational education and vocational adjustment, in *The mentally handicapped*, edited by K. Grunewald. London; Hutchinson.

Op't Hof. 1990. *Prevention of mental retardation*. Draft 1, section 4: 17-18.

Orring, J. 1967. *School in Sweden*. Stockholm: Publishing Department of the National Board of Education in Sweden.

Otto, U. 1978. Psychiatric complications in the mentally retarded, in *The mentally handicapped*, edited by K. Grunewald. London: Hutchinson.

Page-El, E. & Hermann, B. P. 1983. Neurological disorders, in *Assessing the mentally retarded*, edited by J. L. Matson & S. E. Breuning. New York: Grune & Stratton.

Palместal, G. 1978. Developments in the care of the mentally handicapped, in *The mentally handicapped*, edited by K. Grunewald. London: Hutchinson.

Paulston, R. G. 1968. *Educational change in Sweden*. New York: Teachers College Press.

Piaget, J. 1972. *The child and reality*. London: Frederick Muller.

Plato. 1955. *The Republic*. Books 1-X. English translation by D. Lee. Middlesex: Penguin.

Plutarch. 1914. Lycurgus, in *Plutarch's lives*, (vol. 1) English translation by Perrin. London: Heineman.

Plutarch. 1914. Romulus, in *Plutarch's lives*, (vol. 1) English translation by Perrin. London: Heineman.

*Policy framework for education and training*. 1994. Johannesburg: African National Congress.

Preen, B. 1976. *Schooling for the mentally retarded*. New York: St Martin's.

Public Health Report. 1991. Stockholm: Swedish National Board of Health and Welfare.

RGN-werkkomitee. 1981. *Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefes*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Robinson, H. B. & Robinson, N. M. 1965. *The mentally retarded child*. New York: McGraw-Hill.

Rombouts, Fr. S. 1962. *Historische Pedagogiek*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen.

Rt. 1853. Cretins and idiots: a short account of the progress of the institutions for their relieve and care, in *The history of mental retardation*, edited by M. Rosen, G. R. Clark & M. S. Kivitz, 1976, (vol. 1). London: University Park Press.

Rusk, R. R. 1962. *The doctrines of the great educators*. London: St. Martin's.

Russell, B. 1962. *History of Western philosophy*. London: Allen & Unwin.

Salkind, N. J. & Ambron, S. R. 1987. *Child development*. 5th edition. New York: Holt, Rinehart & Wilson.

Sarason, S. B. & Doris, J. 1979. *Educational handicap, public policy and social history*. New York: The Free Press.

Scheerenberger, R. C. 1983. *A history of mental retardation*. Baltimore: Paul Brookes.

Sebba, J. 1988. *The education of people with profound and multiple handicaps*. Manchester: Manchester University Press.

Seguin, E. 1864. Origin of the treatment and training of idiots, in *The history of mental retardation*, edited by M. Rosen, G. R. Clark & M. S. Kivitz. 1976, (vol. 1). London: University Park Press.

Sheppardson, B. 1988. *Growing up with Down's syndrome*. London: Cassell Educational.

Shinohara, M. 1989. Mainstreaming in America as seen from abroad. *Equity & Excellence* (vol. 24) no. 2: 53-57.

Sisson, L. A. & Breuning, S. E. 1983 Medication effects, in *Assessing the mentally retarded*, edited by J. L. Matson & S. E. Breuning. New York: Grune & Stratton.

Snell, M. E. (ed) 1987. *Systematic instruction of persons with severe handicaps*. London: Charles Merrill.

Sonnekus, M. C. H. & Ferreira, G. V. 1981. *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding*. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars.

South African Association for the Scientific Study of Mental Handicap. 1990. *Mental retardation in South Africa*. Draft 1, Section 4. Trans-Africa: Genetics and Disability Prevention CC.

South Africa (Republic), Government Gazette, 23 September 1994. *White Paper on Education and training*. Pretoria: Department of Education.

Special Education. 1991. Stockholm: The Swedish National Board of Education.

Steenkamp, E. L. 1978. 'n Opvoedingspraktyk vir verstandelik erg gestremde kinders in Suid-Afrika. Ongepubliseerde MEd- verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Steenkamp, E. & Steenkamp, W. 1979. *Die verstandelik erg gestremde kind: 'n handleiding vir dagsentra*. Durban/Pretoria: Butterworths.

Stenholm, B. 1970. *Education in Sweden*. Stockholm: The Swedish Institute.

Suid-Afrika (Republiek), Staatskoerant, 23 Oktober 1974. Wet No. 63 van 1974, *Wet op Opleiding van Geestelik Vertraagde Kinders*. Kaapstad.

Suid-Afrika (Republiek), Staatskoerant. Wet No. 70 van 1988, *Wet op Onderwysaangeleenthede*. Kaapstad.

Suid-Afrika (Republiek), Staatskoerant, 28 Januarie 1994. Wet No. 200 van 1993, *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika*. Pretoria.

Sundberg, M. L. 1983. Language, in *Assessing the mentally retarded*, edited by J. L. Matson & S. E. Breuning. New York: Grune & Stratton.

Thomason, J. & Arkell, C. 1980. Educating the severely / profoundly handicapped in the Public Schools. *Exceptional Children* (no. 47): 114-122.

Turner, J. 1984. *Cognitive development and education*. London / New York: Methuen.

Tyne, A. 1992. Normalization. From theory to practice, in *Normalization. A reader for the nineties*, edited by H. Brown & H. Smith. London: Tavistock/Routledge.

Tyor, P. L. & Bell, L. V. 1984. *Caring for the retarded in America*. Connecticut: Greenwood Press.

Van der Merwe, J. W. 1989. Ouerbetrokkenheid in die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Van der Schyff, M. 1985. Motoriese ontwikkeling by die verstandelik erg gestremde kleuter. *Tydskrif vir tegniese en beroepsonderwys*, (106): 25-26.

Van Dyk, N. F. 1976. Die ontstaan en ontwikkeling van spesiale onderwys vir die blanke verstandelik gestremde kind in Transvaal. 'n Histories-pedagogiese deurskouing. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.



Van Rensburg, C. J. J. & Landman, W. A. 1986. *Fundamenteel- pedagogiese begripsverklaringe: 'n Inleidende oriëntering*. Pretoria: N G Kerkboekhandel.

Venter, I. S. J. 1985. *Die Historiese Opvoedkunde*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Vermeulen, H. J. 1986. Die skool vir liggaamlik gestremdes met spesiale verwysing na die Opelugskool, Durban. DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Viljoen, T. A. & Pienaar, J. J. 1971. *Fundamental Pedagogics*. Durban: Butterworths.

Vrey, J. D. 1984. *Die opvoedeling in sy selfaktualisering*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Waite, K. B. 1972. *The trainable mentally retardate child*. Springfield: Charles Thomas.

Warren, S. A. 1987. Mental retardation, in *Encyclopedia of special education* (vol. 2):1024-1026).

Watson, R. I. 1963. *The great psychologists*. New York: Lippincott.

Whitehead, S. 1992. The social origins of normalization, in *Normalization. A reader for the nineties*, edited by H. Brown & H. Smith. London: Tavistock/Routledge.

Wilbur, H. 1880. Eulogy to Eduard Seguin, in *A history of mental retardation*, edited by M. Rosen, G. R. Clark & M. S. Kivitz. 1976. Vol. 1. London: University Park Press.

Wilds, E. H. 1936. *The foundations of modern education*. New York: Farrar & Rinehart.

Wilkins, A. S. 1905. *Roman education*. Cambridge: University Press.

Witting, M. 1978. Special school education, in *The mentally handicapped*, edited by K. Grunewald. London: Hutchinson.

Wolfensberger, W. 1972. *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Wolfensberger, W. 1983. Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization, in *Mental Retardation*, (vol. 21), 6: 234-239.