

**DIE OMVANG EN PRAKTISE UITVOERBAARHEID VAN ONDERSTEUNDE  
INKLUSIEWE ONDERWYS IN PUBLIEKE LAERSKOLE IN GAUTENG**

**deur**

**Emmarentia Frederika Rheeders**

**ter vervulling van die vereistes vir die graad**

**DOCTOR EDUCATIONIS**

**in die vak**

**INKLUSIEWE ONDERWYS**

**aan die**

**UNIVERSITEIT VAN SUID AFRIKA**

**PROMOTOR: DR N M NEL**

**JULIE 2010**

## **DANKBETUIGINGS**

Hiermee wil ek graag my dank en waardering uitspreek teenoor die volgende mense:

- Dr. Norma Nel, my studieleier, vir haar besondere hulp, leiding en ondersteuning.
- Dr. Helene Muller vir haar professionele data-analisering en navorsingsondersteuning.
- Dr. Geesje van den Berg vir haar kundigheid en professionele taalversorging.
- ‘n Spesiale woord van dank aan my man Deon en my seuns Ruan en Armandt vir hulle volgehoue onderskraging en oregte belangstelling.
- My ma en pa wat my deur die jare altyd ondersteun het, jammer hulle is nie meer hier om dit saam met my te deel nie.

**My Skepper, want ek is tot alles in staat deur  
Hom wat my krag gee!**

Studentenommer: 3074-579-9

Ek verklaar hiermee dat **DIE OMVANG EN PRAKTISE UITVOERBAARHEID  
VAN ONDERSTEUNDE INKLUSIEWE ONDERWYS IN PUBLIEKE  
LAERSKOLE IN GAUTENG** my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik  
of aangehaal het deur middel van volledige verwysing aangedui en erken het.

---

HANDTEKENING  
(MEV E.F. RHEEDERS)

---

DATUM

## SUMMARY

South Africa is a democratic country with equal human rights. South Africa's previous president, Thabo Mbeki, signed Article 24 in October 2006 and committed South African education to acknowledge all learners without discrimination and to create equal opportunities for all learners.

A close look was taken at support in inclusive education within the South African context. It touched on models contributing to the development of a learner, followed by a retrospection of the history that gave way to inclusive education in South Africa. International trends were also considered.

The question investigated was:

*Are the necessary support systems in place in Gauteng's government primary schools, to provide the necessary support to learners who experience barriers to learning within the inclusive education system, and do they function optimally?*

In order to answer this question data was collected by means of a self-administered questionnaire completed by principals of Gauteng government's primary schools.

Some of the following aspects were the focus of the questionnaire in this study: barriers to learning that prevail the most are the type of specialist help available to the schools; the role of special schools as specialist reference; the attitudes of parents, teachers, specialists, therapists and teacher aids as well as the accessibility of specialised assistance to government schools. Questions also focussed on training, as well as support provided by institutional and district support teams.

The most significant findings of the study include the fact that classrooms are overcrowded. The most common barriers to learning are Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder and emotional disability instability linked to family problems. A cause for concern is the fact that 82% of the respondents are teaching between 20 and 60 learners experiencing barriers to learning. The institutional level support teams were functioning effectively, but the district support teams did not function adequately. Special schools as resource centers are not used and utilized sufficiently by Gauteng's government primary schools. The findings show that policies within schools need to be revised to accommodate the learner who experiences barriers to learning.

Observation proved that most of Gauteng government primary schools are gradually on the road to implementing inclusive education supported by support systems successfully.

## **Key terms**

Department of Education

District support teams

Institutional support teams

Gauteng government primary schools

Inclusive education

Learners who experience barriers to learning

Support

Support systems

## OPSOMMING

Suid Afrika is 'n demokratiese land met gelyke menseregte. Thabo Mbeki, Suid-Afrika se vorige staatspresident, het Artikel 24 op 24 Oktober 2006 geteken en het Suid Afrikaanse onderwys daartoe verbind om gelyke geleenthede vir alle leerders daar te stel.

Ondersoek is ingestel na ondersteuning in inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks. Dit het aan modelle geraak wat deel vorm van kinderontwikkeling, opgevolg deur 'n blik oor die geskiedenis wat aanleiding tot inklusiewe onderwys in Suid Afrika gegee het. Internasionale modelle het ook aandag geniet.

Die navorsingsvraag wat ondersoek is, lui soos volg:

*Is die nodige ondersteuningstelsels in plek in Gautengse publieke laerskole om die nodige ondersteuning te bied aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar binne 'n inklusiewe onderwyssisteem, en funksioneer hulle optimaal?*

Om hierdie vraag te beantwoord, is data deur middel van 'n selfgeadministreerde vraelys ingesamel. Hierdie vraelyste is deur hoofde van Gautengse publieke laerskole voltooi.

Aspekte wat deel uitgemaak het van die fokus van die vraelys, was hindernisse tot leer wat die meeste voorkom; tipe spesialishulp beskikbaar vir skole; die rol wat hulpbronsentrums as spesialis verwysing speel; houdings van ouers, onderwysers, spesialiste en klashulpe, asook die toeganklikheid van spesialis-hulp aan publieke skole. Daar is verder op opleiding gefokus, asook op die ondersteuning wat deur institusionele en distriksondersteuningspanne verleen word.

Die mees opvallende bevindings in die studie sluit oorvol klaskamers in. Die mees algemene hindernis tot leer is aandagtekort-hiperaktiwiteitsindroom, 'n emosionele hindernis wat direk met familieprobleme verbind kan word. Kommerwekkend is die feit dat 82% van die respondenten tussen 20 en 60 leerders onderrig wat hindernisse tot leer ervaar. Terwyl institusionele ondersteuningspanne effektief funksioneer, is dit nie die geval by die distriksondersteuningspanne nie. Spesiale skole en hulpbronsentrumse word nie ten volle deur Gautengse publieke laerskole ontgin nie. Die bevindinge in hierdie studie toon dat beleide in skole hersien behoort te word om beter ondersteuning aan leerders te bied wat hindernisse tot leer ervaar.

Waarnemings het getoon dat die meeste Gautengse publieke laerskole geleidelik op pad is na die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys wat deur ondersteuningstelsels ondersteun word.

## **Sleutelbegrippe**

- Departement van Onderwys
- Distriksondersteuningspan
- Institutionele ondersteuningspan
- Gautengse publieke laerskole
- Inklusiewe Onderwys
- Leerders wat hindernisse tot leer ervaar
- Ondersteuning
- Ondersteuningstelsels

# Inhoudsopgawe

Bladsy

## Hoofstuk 1

### Bekendstelling tot die navorsing

1.1	Inleiding: agtergrond tot die navorsing	1
1.1.1	Internasionale modelle	8
1.2	Motivering vir die navorsing	11
1.3	Doelstelling	13
1.4	Die navorsingsvraag	16
1.5	Navorsingsveronderstelling en hipotese	16
1.6	Navorsingsmetodologie	17
1.7	Die teoretiese raamwerk	18
1.8	Afbakening en waarde van die navorsing	21
1.9	Definisies en verklarings van konsepte	22
1.9.1	Inklusiewe onderwys	23
1.9.2	Ondersteuning en ondersteuningstelsels	23
1.9.3	Institutionele vlak ondersteuningspanne (ILST's)	24
1.9.4	Distrikgebaseerde ondersteuningspanne (DBST)	25
1.9.5	Voldiensskole (FSS)	25
1.9.6	Gewone skole	26
1.9.7	Hindernisse tot leer	26
1.9.8	Assessering	27
1.10	Program van ondersoek	28
1.11	Samevatting	29

## **Hoofstuk 2**

### **Die aard en omvang van inklusiewe onderwys**

2.1	Inleiding	32
2.2	Verskeie modelle wat deel van kinderontwikkeling vorm	34
	2.2.1 Die mediese model	34
	2.2.2 Die sosiaal-ekologiese model	35
	2.2.3 Bronfenbrenner se ekologiese model	37
2.3	Wat is inklusiewe onderwys?	43
2.4	Kenmerke van inklusiewe onderwys	48
	2.4.1 Hindernisse tot leer	50
	2.4.2 Leerders met hindernisse tot leer	52
2.5	Inklusiewe onderwys in Suid-Afrika	54
	2.5.1 Agtergrond	54
	2.5.2 Geskiedenis van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika	55
	2.5.2.1 Onderwys voor 1994	59
	2.5.2.2 Onderwys na 1994	60
2.6	Lande wat 'n positiewe invloed op Suid-Afrika kan hê	61
2.7	Internasionale kontekste	62
	2.7.1 Verenigde State van Amerika	62
	2.7.2 Engeland	67
	2.7.3 Skotland	73
	2.7.4 Verdere navorsing in Europa	75
	2.7.5 Australië	76
	2.7.6 Serwië	78
	2.7.7 Indië	79
2.8	Implikasies van inklusiewe onderwys met spesifieke verwysing na ondersteuningstelsels in Suid-Afrika	80
2.9	Samewerkende konsultasie om inklusiewe onderwys in Suid-Afrikaanse skole te laat slag	83
2.10	Die bydrae van internasionale perspektiewe	86
	2.10.1 Kritiek teen inklusiewe onderwys	86
	2.10.2 Voordele van inklusiewe onderwys	87
2.11	Samevatting	89

### **Hoofstuk 3**

### **'n Ondersoek na ondersteuning in inklusiewe onderwys in Suid-Afrika**

3.1	Inleiding	91
3.2	Die noodsaaklikheid van hulpbronne	94
3.3	Onderwysondersteuningstelsels	97
3.4	Ondersteuningsnetwerke	100
3.5	Ouerbetrokkenheid	100
3.6	Die institusionele ondersteuningspan	102
3.7	Distriksondersteuningspanne	107
3.8	Voorgestelde ondersteuningskomponente om ondersteuning suksesvol te laat geskied	110
3.9	'n Voorgestelde model vir die distriksondersteuningspan	115
3.10	Beleidstendense	121
3.10.1	Toelatingsbeleid	122
3.10.2	Assesseringsbeleid	122
3.11	Spanwerk	125
3.12	Groepondersteuning	127
3.13	Spesiale en hoofstroomskole	128
3.14	Die nuwe rol van spesiale skole as hulpbronsentrum	129
3.14.1	Spesiale skole as hulpbronsentrum	132
3.15	Voldiensskole	133
3.16	Spesialis ondersteuning	134
3.17	Informele klashulpe	135
3.18	Samevatting	137

## **Hoofstuk 4**

### **Navorsingsmetodologie en die administrasie van die vraelys**

4.1	Inleiding	139
4.2	Die navorsingsprobleem	140
4.3	Navorsingsdoelstellings en oogmerke van die empiriese ondersoek	141
4.4	Die navorsingsontwerp	142
4.5	Die kwantitatiewe komponent van die navorsingsontwerp: die vraelys	145
4.5.1	Die vraelys as meetinstrument	145
4.5.2	Die teikenpopulasie en steekproefeenhede of Respondent	146
4.5.3	Die loadsstudie ter verfyning van die meetinstrument	146
4.5.4	Steekproefneming	147
4.5.5	Afneem van die vraelys	148
4.5.6	Elektroniese datavisaslegging	149
4.5.7	Responskoers	149
4.6	Die kwantitatiewe navorsingskomponent: die statistiese analise strategie	150
4.6.1	Een- en tweerigting frekwensietafel	154
4.6.2	Chi-kwadraat toetsing en statistiese betekenisvolheid	155
4.6.3	Skaalbetroubaarheidstoetsing	156
4.6.4	Analise van variansie	156
4.6.5	Bronferroni meervoudige vergelyking van Gemiddeldes	157
4.6.6	Die statistiese sagtewarepakket	158
4.7	Die kwalitatiewe komponent van die navorsingsontwerp: onderhoudboeking	158
4.8	Etiese oorwegings	159
4.9	Belangrike stappe	160
4.9.1	Algemene vraelysontwerp	160
4.9.2	Toestemming van die Gautengse Departement van Onderwys	160

4.9.3	Navorsingstoestemming vanaf die etiese komitee	161
4.9.4	Ingeligte toestemming van respondent	161
4.10	Samevatting	163
4.11	Beperkinge van die studie	163

## **Hoofstuk 5**

### **Data-analise: bevindinge en beperking**

5.1	Inleiding	164
	5.1.1 Die analise metodologie	166
5.2	Profiel van die deelnemende skole	169
	5.2.1 Eenrigting frekwensietafel ten opsigte van biografiese attribute	170
5.3	Interpretasie van resultate	173
	5.3.1 Biografiese beskrywing van die steekproef	173
	5.3.2 Data validering	175
	5.3.3 Identifisering van biografiese attribute met kategorieë wat nie 'n verteenwoordigende aantal response per kategorie het nie	175
	5.3.4 Voorkoms van hindernisse (vraag 2). Saamgestelde en eenrigting frekwensietafel wat hindernisse van leerders beskryf	176
5.4	Interpretasie van resultate	181
5.5	Saamgestelde frekwensietafel van inklusiewe onderwys beleidsdokumente	184
	5.5.1 Analise wat gedoen is op die response van die 37 subvrae van vraag 4	186
	5.5.2 Skaalbetroubaarheidstoetsing ( <i>scale reliability testing</i> )	193
	5.5.3 Analises van variansie	196
	5.5.4 Bonferroni paarsgewyse vergelyking van Gemiddeldes	202
	5.5.5 Saamgestelde en eenrigting frekwensietafel om die aard van inklusiewe onderwysondersteuning in skole verder te omskryf (vraag 5 en 6)	209
	5.5.6 Saamgestelde en eenrigting frekwensieverdelings om die toeganklikheid van die skoolomgewing vir leergestremde leerders te omskryf (vraag 8 en 9)	217

5.5.7	Saamgestelde en eenrigting frekwensieverdelings om personeelsamestelling met betrekking tot inklusiewe onderwys te beskryf (vraag 10 tot 12)	218
5.5.8	Eenrigting frekwensieverdelings om die opleidingstatus van personeel in inklusiewe onderwys ondersteuningstelsels te beskryf (vraag 13 en 14)	223
5.5.9	Klaskamerstrategieë vir inklusiewe onderwys: saamgestelde frekwensietafel 16.1 en 16.2	224
5.6	Samevatting	227

**Hoofstuk 6****Response, samevatting, aanbevelings en  
gevolgtrekkings**

6.1	Inleiding	230
6.2	Kwalitatiewe navorsing	232
	6.2.1 Terugvoerresponse na aanleiding van die vraelys	232
6.3	Samevatting	247
6.4	Beperkinge van die studie	252
	6.4.1 Beperkinge van hierdie ondersoek	252
	6.4.2 Beperkinge tydens die uitvoer van die studie	253
6.5	Aanbevelings	254
	6.5.1 Aanbevelings aan Gautengse publieke laerskole	254
6.6	Aanbevelings vir verdere navorsing	262
6.7	Samevatting	263
	6.7.1 Die waarde van die studie	266

<b>Bibliografie</b>	<b>269</b>
---------------------	------------

## Addendums

Addendum A	Artikel 24	296
Addendum B	Research Request Form	297
Addendum C	Versoekbrief aan Departement om navorsing te doen	307
Addendum D	Versoekbrief aan hoofde om vraelys te voltooи	308
Addendum E	Vraelys aan hoofde	309
Addendum F1	Toestemmingsbrief van Johannesburg-Suid Distrik	322
Addendum F2	Toestemmingsbrief van Johannesburg-Sentraal Distrik	323
Addendum F3	Toestemmingsbrief van Johannesburg-Noord Distrik	324
Addendum G	Toestemmingsvorm vanaf Departement om navorsing te onderneem	325

## Lys van figure in die teks

Figuur 1.1	Skematiese verloop van die ondersoek	31
Figuur 2.1	'n Konsultasie model van beginsels en 'n interaktiewe proses in inklusiewe onderwys.	84
Figuur 2.2	Toetreding tot die situasie	86
Figuur 3.1	Take van die Onderwys Ondersteuningstelsel op distrikvlak.	119
Figuur 5.1	Frekwensie verdeling vir tipes hindernisse tot leer wat van die meeste en die minste algemene voorkoms toon	180
Figuur 5.2	Gemiddelde aantal leerders per hoofstroomklas (Tabel 5.2.3 )	183
Figuur 5.3	Institusionele en Distrikondersteuningspanne, persepsie van deelnemende skole	192
Figuur 5.4	Ondersteuning gebied deur spesiale skole	215

## Lys van tabelle in die teks

Tabel 1	Frekwensie verdeling van laagste en hoogste grade wat respondentie onderrig	170
Tabel 2	Frekwensie verspreiding van biografiese eienskappe	171
Tabel 3	Frekwensie tabel van IO klaskamer strategieë	172
Tabel 4	Frekwensie verdeling van voorkoms van hindernisse	176
Tabel 5	Proporsie van leerders met hindernisse binne 'n klas	179
Tabel 6	Skole Onderwys Beleidstukke	184
Tabel 7	Saamgestelde frekwensie tabel t.o.v. IO ondersteuning stelsel aan skole	187
Tabel 8	Resultate van skaal betroubaarheidstoetsing uitgevoer op die subgroepe van vraelys response	194
Tabel 9	Opsommede resultate van analises van variansie wat uitgevoer is op die onderskeie konstruk-persepsie telling	197
Tabel 10	Bonferroni toets: paarsgewyse vergelykings van persepsie-gemiddeldes	202
Tabel 11.1	Formele ILST	209
Tabel 11.2	Frekwensie verdeling van die tipe lede en aantal wat dien op die ILST span	210
Tabel 11.3	Frekwensie verdeling van die funksies van die ILST	211
Tabel 11.4	Vlak van ondersteuning verleen aan leerders met hindernisse	212
Tabel 12.1	Frekwensie tabel dienste gelewer deur Spesiale Skole	214
Tabel 12.2	Ondersteuning: tipe Spesiale Skool	214
Tabel 13	Geboue en terrein toeganklikheid vir leergestremde leerders in rolstoele	217
Tabel 14.1	Personnel beskikbaar by skole as deel van die IO ondersteuningstelsel	218
Tabel 14.2	Aantal spesialiste uit elke ondersteuningsberoep op personeel van skole	219
Tabel 14.3	Instellings wat gespesialiseerde ondersteunings personeel betaal	220

Tabel 14.4	Spesiale behoeftes koördineerder	220
Tabel 14.5	Posisie van spesiale behoeftes koördineerder in skool	221
Tabel 15	Totale aantal onderwysers op personeel (uitsluitend leerling ondersteuningspersoneel)	224
Tabel 16.1	Inklusiewe Onderwys klaskamer strategieë	225
Tabel 16.2	Beskikbaarheid van stelsels ter ondersteuning van leergestremde leerders	226

## Afkortings

AD(H)D	Attention Deficit (hyperactivity) Disorder
CSIE	Centre for studies on Inclusive Education
DBSA	Disabled people of South Africa
DBST	Distrik gebaseerde ondersteuningspanne
DET	Department of Education and Training
DFEE	Department for Employment and Education
DOE	Department of education
E-pos	Elektroniese Pos
FSS	Voldiens skole
GDE	Gauteng Department of Education
GNWT	Government of the Northwest Territories
HIV/AIDS	Acquired immunodeficiency syndrome
ICEVI	International Council for Education of People with Visual Impairment
ICT	Information, Communication and Technology Department
IEP	Individual Education Plans
ILN	Inclusive Learning Network
ILST's	Institutionele vlak ondersteuningspanne
IO	Inklusiewe Onderwys
ISASA	Independent Schools Association of Southern Africa
LAOSPDR	Land locked in center of South-East Asia boarders on China, Vietnam, Cambodia, Thailand en Myanmar
NAPTOSA	National Professional Teachers Organisation of South Africa
NCCIE	National Coordinating Committee for Inclusive Schools
NCESS	National Commission on Education Support Service
NCSNET	National Commission on Special Needs Education and Training
NDOE	National Department of Education
NGO	Non government organisation ; (nie-regerings-organisasie)
NRCI	Nasionale bronnesentrum vir inklusiewe onderwys
OBE	Outcomes based education
SAIS	Strategies for Assessment, Identification and Screening
SAQA	South African Qualifications Authority
SAS	Statistical Analysis System
SBST	School Based Support Team
SEN	Special Education Needs
SENDA	Special Educational Needs and Disability Act
SMT	School Management Team
SS	Spesiale Skole
UK	United Kingdom
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
VLE	Virtual learning environment
V.S.A.	Verenigde State van Amerika

## Hoofstuk 1: Bekendstelling tot die navorsing

### 1.1 Inleiding: agtergrond tot die navorsing

Die vorige Adjunkminister van Buitelandse Sake, Aziz Pahad, het gesê dat die primêre doelwit van inklusiewe onderwys is om 'n grenslose gemeenskap daar te stel, 'n gemeenskap vry van veroordeling, partydigheid, stigmatisering en diskriminasie wat leerders met hindernisse tot leer in die gesig staar. Hy vervolg deur te sê dat dit in inklusiewe onderwys essensieel is om by Suid-Afrika se getransformeerde agenda te hou en die realisering van ons ideale soos uitgedruk in ons konstitusie, aan te spreek. Dit lui soos volg: "Dat almal gelyk is onder die wet en dat gelykheid insluit 'n volle en gelyke genieting van alle regte en vryhede" (Naptosa Insight 2007, volume1:7).

Motshekga het op 24 Maart 2010 'n meesterplan vir onderwys in Suid-Afrika bekend gestel wat bekend staan as "Schooling 2025". Die department van basiese onderwys verskaf langtermynoplossings vir uitdagings wat die department in die gesig staar. Die plan gee belangrike uitkomste vir nasionale en provinsiale onderwysdepartemente . Motshekga (2010) sê: "All local and international assessments agreed that far too many of our learners, especially African learners, do not perform at the required level set by the Education Department." Dit beteken dat die onderliggende faktore wat daartoe bygedra het geïdentifiseer is en dat daar stelselmatig daaraan gewerk sal word om dit reg te stel [<http://edulibpretoria.wordpress.com/2010/04/12/motshekga-enveils-master-plan-for-education-in-south-africa/>]. Die feit word benadruk dat die verbetering en transformasie van onderwys op alle vlakke die sleutel is, wat verseker dat Suid-Afrika tog in 'n wêreldmark kompeterend bly. Dit sal nie net deur beleid alleen geskied nie en sal alleenlik suksesvol wees as individue en die gemeenskap die transformasie in die onderwys ondersteun. Daar is kreatiewe en innoverende oplossings nodig om die uitdagings in die onderwys te bowe te kom.

Die doel van hierdie studie is juis om die ondersteuningstelsels in inklusiewe onderwys te ondersoek.

Die vorige president van Suid-Afrika, Thabo Mbeki, het Artikel 24 van die Verenigde Nasies Konvensie onderteken, wat die eerste menseregte konvensie is wat oopgemaak is vir handtekeninge deur die integrasie van streeksorganisasies. Hierdie konvensie word deur 'n paradigmaskuif in die houding en benadering teenoor leerders met hindernisse tot leer gekenmerk. Artikel 24 beteken vir die onderwys dat leerders met hindernisse tot leer die reg tot kwaliteit onderwys het, met geen diskriminasie nie en met gelyke geleenthede. Verder word daar gestel dat die staatsparty van 'n land, in Suid-Afrika se geval die "African National Congress", 'n inklusieve onderwyssisteem op alle vlakke sal verseker en lewenslange leer sal bevorder. Artikel 24 stel dit dat leerders met hindernisse tot leer die ondersteuning gaan ontvang wat verlang word, om so hulle onderrig effektief te faciliteer. Artikel 24, wat as Addendum A van hierdie studie aangeheg is, sluit ook aan by die Wêreldonderwysforum wat in April 2000 in Dakar, Senegal gehou is, waar daar onderskryf is dat die regerings van al die onderskeie lande in die wêreld die verpligting het om seker te maak dat alle leerders in hul land gelyke toegang tot onderwys het [<http://www.unesco.org/organisation/education>]. Dit is tog wat met die bevordering van 'n inklusieve ideologie in ons skole bedoel word. Dit beteken egter nie dat ons almal dieselfde moet wees nie, maar dat ons diversiteit moet respekteer. Enige opvatting van vaste eksklusiewe identiteite oorgedra uit die verlede sal tyd neem om uit die weg te ruim namate ons in ons begrip en denke groei oor die geskiedenis en die kompleksiteit van wie ons is.

In respons het die Suid Afrikaanse Witskrif die fondasie vir inklusiewe onderwys gelê wat die bloudruk voorlê om 'n inklusieve onderwys en opleidingstelsel daar te stel. Die NCESS/NCSNET verslag het aanbeveel dat die aparte gewone onderwyssysteem en die spesiale skolestelsel geïntegreer moet word (Department of Education 1997:i,55). Die Witskrif het ontstaan uit die behoefté dat daar nie voldoende voorsiening gemaak is vir leerders wat hindernisse ervaar binne die

Suid Afrikaanse onderwysstelsel nie. Leerders wat hindernisse tot leer ervaar het was in 'n spesiale skool, maar is gewoonlik net daar toegelaat na mediese of sielkundige toetse afgelê is. Die Witskrif was die resultaat na afloop van 'n konsultasieproses en stel 'n nasionale strategie voor om leerders wat hindernisse tot leer ervaar te akkommodeer. Die Witskrif is gebaseer op die volgende beginsels:

- Dat alle kinders kan leer en ondersteuning nodig het;
- Verskil, insluitend uiteenlopende leerbehoeftes word erken as deel van die menslike ervaring;
- Onderwys kan aangepas word om die behoeftes van alle leerders aan te spreek;
- Die gemeenskap asook die ouerhuis vorm deel van 'n belangrike bron van leer;
- Houdings, gedrag en onderrigmetodes moet verander om die behoeftes van die leerders aan te spreek;
- Deelname van leerders aan die onderrigproses moet uitgebrei word. Individue se aanlegte moet aangemoedig word ( Department of Education 2001:23)

Volgens Witskrif 6 wil die Departement van Onderwys as deel van die onderwysondersteuningstelsel die volgende strategieë instel:

- 'n Distrikondersteuningspan wat ondersteuningsdienste verskaf;
- Spesiale skole word na hulpbronsentrums omgeskakel;
- Uitreiking na die groot persentasie leerders wat hindernisse ervaar en nie deel van die skoolsisteem vorm nie;
- Sowat 500 laerskole word na voldiensskole omgeskakel wat in leerders se leerbehoeftes sal voorsien.;

- Die bestuur asook onderwysers binne inklusiewe onderwys word aan die inklusiewe model voorgestel met 'n fokus wat gerig is op vroeë ingryping in die grondslagfase, naamlik graad een tot drie;
- Die implementering van 'n inligtingsprogram om ondersteuning te ondersteun;
- 'n Befondsings strategie moet ontwikkel word, ( Department of Education 2001:23)

Die Witskrif dui ekstrinsieke sowel as intrinsieke hindernisse aan. Dit gee die raamwerk vir die implementering van 'n inklusiewe onderwys en opleidingsisteem deur die opbou van kapasiteit en die uitbreiding van voorsiening en toegang tot alle onderwysafdelings. Op die eerste vlak van die ondersteuningsmodel word daar van die hoofstroomonderwyser verwag om leerders wat hindernisse ervaar te onderrig. Daar word dus van die hoofstroom onderwyser verwag om gedurig sy vaardighede en kennis uit te brei aangaande leerders wat hindernisse ervaar binne die hoofstroomklaskamer om die hindernisse te ondersteun en onderrig suksesvol te laat geskied. Hierdie voortdurende onderwysersontwikkeling sluit in om multi-vlak onderrig te verskaf waar die kurrikulum so aangepas word om alle leerders in die klas te akkommodeer, samewerking te bevorder, 'n verrykende kurrikulum daar te stel en om leerders met gedragshindernisse te kan akkommodeer (Department of Education 2001:18) Die fokus val hier op al die strukture en op alle vlakke van die sisteem om leerders wat hindernisse ervaar te help om sukses te beleef (Witskrif 6 2001:19). Die Salamanca dokument onderskryf die beginsel van inklusiewe onderwys, naamlik dat alle leerders saam behoort te leer terwyl hulle onderskeie hindernisse tot leer deur die nodige ondersteuningstelsels geakkommodeer en ondersteun word, soos gehuldig in die Witskrif (Department of Education 2001: 18).

Witskrif 6 stel 'n 20-jaar plan voor om inklusiewe onderwys oor alle terreine te implementeer, ( Department of Education 2001:20). Die plan sluit onder andere omskakeling van laerskole na voldiensskole asook spesiale skole na

hulpbronsentrums in. Daar sal 30 voldiensskole en 30 distriksondersteuningspanne wees. Die onderskeie hulpbroncentrums sal bestaan uit personeel vanaf provinsiale distrikte, streeksdistrikte asook personeel van hoofkantoor en spesiale skole, met die hooftaak om programme te evalueer, asook effektiwiteit te monitor en aanbevelings te maak.

Sonder 'n nuwe ingesteldheid en die regte ondersteuningstelsels sal inklusiewe onderwys bloot 'n idealistiese onderwyssisteem bly. Dit vorm deel van die take van die Departement van Onderwys om die karakter van ons skole suksesvol te verander en te sorg dat inklusiewe onderwys, wat teen 2019 geïmplementeer sal wees, die nodige ondersteuningstelsels besit (Department of Education 2001). Om dit te verseker, is finansiële hulp van kardinale belang. Mohlala en Dibetle (2010) ondersteun hierdie stelling as hulle noem dat die onderwys op 16 Maart 2010 die grootste deel van die begroting ontvang het, naamlik 165 biljoen rand. Hierdie begroting maak voorsiening vir die aanstel van meer onderwysers, onderwysassistentes en ondersteuningspersoneel. Motshekga en die inhoud van Artikel 24 wat beklemtoon dat skole se karakter moet verander, word dus met die begroting ondersteun. Motshekga sal die proses lei en bepaal hoe die geld aangewend moet word, deur te fokus op minderbevoorregte skole en die kwaliteit van inklusiewe onderwys in die algemeen te verbeter [<http://www.finance24.co.za>].

Inklusiewe onderwys impliseer dus verandering of 'n paradigmaskuif, nie net in die onderwyssektor nie, maar ook in die gemeenskap. Tydens die *Educationally Speaking* Konferensie (2001:42), skets die Ministerie van Onderwys sy verbintenis tot die voorsiening van onderwysgeleenthede aan alle leerders, in die besonder aan daardie leerders wat hindernisse tot leer ondervind weens die onvermoë van die onderwysstelsel om aan hulle leerbehoeftes te voldoen.

Vernuwing impliseer verandering en onsekerheid en derhalwe is die nodige ondersteuningstelsels vir leerders met hindernisse tot leer uiters noodsaaklik. Katsiyannis, Conderman en Franks (1995:285) meen tereg in hierdie oopsig:

“Support may be regarded as the cornerstone of inclusion so much so that inclusion should not be pursued if the necessary supports are not in place!” Inklusiewe onderwys en opleiding gaan oor die erkenning dat alle leerders kan leer, met die voorwaarde dat hulle ondersteuning ontvang en dat hindernisse tot leer geminimaliseer word. Witskrif 6 sluit hierby aan waar inklusiewe onderwys uiteengesit word as ‘n erkenning dat alle jongmense en kinders kan leer en ondersteuning nodig het om te leer (Department of Education 2001).

As uitvloeisel van bogenoemde volg daar die ontwikkeling van inklusiewe leerprogramme wat riglyne aan onderwysers, administrateurs en ander personeel verskaf oor hoe om diversiteit in die klaskamer en skool te akkommodeer. As deel van die riglyne moet lesplanne voorsiening maak vir gedifferensieerde leer en onderrig- en asseseringsaktiwiteite om effektiewe multivlak onderrig te verseker. Rolspelers betrokke by die differensiëringsproses sluit onderwysers, ouers en ondersteuningstelsels soos die institutionele ondersteuningspan en die distriksondersteuningspan in (wat in hoofstuk 3 deeglik nagevors word). Soos in Witskrif 6 uiteengesit, behoort professionele mense uit die gemeenskap ook gekonsulteer te word (Department of Education 2001).

Die internasionale ervaring aangaande inklusiewe onderwys is al in Suid-Afrika gevoel. Alhoewel ons konteks van inklusiewe onderwys uniek is, het menseregte ‘n bewustheid na inklusiewe onderwys gebring toe die Verenigde Nasies aan regte van mense met gestremdhede en die regte van kinders aandag begin gee het. Die “*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*” (UNESCO) het hulle steun aan inklusiewe onderwys gegee en ‘n bewustheid daarvoor aangewakker. Verskeie beleide is ontwerp deur die Verenigde Nasies en bevestig die regte van alle kinders wêreldwyd (Avramidis, Bayliss & Burden 2000:22). Die “*United Nations Convention on the Rights of persons with Disabilities*” (Desember 2006) dien as ‘n instrument met ‘n eksplisiete, sosiale ontwikkelingsdimensie. Dit neem ‘n breë kategorisering aan van mense met gebreke en beaam dat alle persone met enige vorm van gebrek regte asook

fundamentele vryheid het. Dit spreek dus kinders se gelyke geleenthede in hoofstroomonderwys aan. Leerders met hindernisse tot leer se toeganklikheid tot die leersituasie in die klaskamer moet moontlik gemaak word deur die voorsiening van die nodige ondersteuningstelsels om sodoende effektiewe onderrig te verseker. Die verklaring is ook deur Suid-Afrika se vorige staatspresident, Thabo Mbeki, onderteken.

Die belangrikste aksie wat die Verenigde Nasies in dié verband geloods het, het in Junie 1994 plaasgevind toe die Spaanse Ministerie van Onderwys in samewerking met UNESCO, 'n internasionale konferensie in Salamanca in Spanje gehou het. Die doel van die konferensie was om 'n internasionale beleidsdokument met betrekking tot onderwysvoorsiening vir leerders met tot leer te voorsien (Lomofsky & Lazarus 2001:306). As ondersteuning het Unesco ook 'n webwerf genaamd "*Open file on inclusive education, support materials for education policy authorities*" op die internet. Die webwerf is die resultaat van samewerking tussen navorsers, administrateurs en beroepslei uit 'n groot verskeidenheid lande. Inligting kan verskillende lande help met hulle onderskeie en unieke ervaring van inklusiewe onderwys. Inklusiewe onderwys word deur die beleidsdokument as 'n morele knelpunt beskou omdat die beginsels op menseregte en 'n inklusiewe waardesisteem gegrond is. Dit is onderrig en opvoeding wat deur die Salamanca-dokument bepleit word, waar alle leerders wat hindernisse tot leer ervaar, gelyke geleenthede in 'n inklusiewe onderwyssisteem gebied word. Die Wêreldonderwysforum het in April 2000 in Senegal weereens onderskryf dat die doelwit van elke regering moet wees om onderwys aan almal te verskaf, die sogenaamde *Education for all* (EFA) . Dit kan saamgevat word in die filosofie dat "kinders wat saam leer, leer om met mekaar saam te leef" [<http://www.universal.edu/ceo/incl>].

Sands, Kozleski en French (2000:16) verwys na internasionale ervarings met inklusiewe onderwys, en meen dat daar nie maklik vergelykings tussen lande getref kan word nie, omdat daar merkwaardige verskille in praktyk tussen die verskillende lande en selfs binne lande self bestaan. Die verskeie lande se

omstandighede beïnvloed ook die mate waarin inklusiewe onderwys toegepas word. Tog word daar in hierdie studie gekyk hoe verskeie lande hulle ondersteuningstelsels in plek plaas om inklusiewe onderwys in hulle eie lande te laat werk. Die rede vir die ondersoek na internasionale modelle is juis om vas te stel wat Suid-Afrika, wat nog in sy kinderskoene staan wat inklusiewe onderwys en gepaardgaande ondersteuningstelsels betref, by hulle kan leer. Daar sal in hoofstuk 2 na die modelle van die Verenigde State van Amerika, Engeland, Skotland, Europa, Australië, Serwië en Indië gekyk word. In die huidige hoofstuk word kortlik na die agtergrond van internasionale modelle gekyk.

### 1.1.1 Internasionale modelle

Die merkwaardigste feit wat uit alle internasionale modelle wat ondersoek is na vore tree, is dat almal die onbetwisbare feit ondersteun dat inklusiewe onderwys nie kan slaag sonder ondersteuningstelsels nie. Neem as voorbeeld inklusiewe onderwys wat in Shina in 1990 begin het met die wet vir die beskerming van mense met gebreke, wat lui dat almal gelyke reg tot onderwys het. Daarenteen het Kanada inklusiewe onderwys in 1996 begin implementeer. Hulle glo dat inklusiewe onderwys meer as 'n metode of strategie is, dat dit 'n proses is waar die onderwysstelsel moet transformeer. Dit is 'n manier van lewe en werk ten nouste saam met diversiteit. Albei lande beklemtoon dat ondersteuningstelsels nodig is om inklusiewe onderwys te laat slaag (Corbett 2001:57).

Die gemeenskap in Kanada werk nou saam met die *Literacy outreach center* wat saam met die Aurora kollege in 1996 gestig is. Hulle bied basiese geletterdheid ondersteuning vir leerders met of sonder hindernisse aan [<http://www.ykac.ca>]. Daar is gereelde forums wat plaasvind tussen onderwysers, ouers, departementele verteenwoordigers en gemeenskapsagentskappe waar hulle gevalle, ervarings, inligting en sienswyses deel. Hier word ooreenkoms met die ondersteuningstelsel in Shina getoon. Die sentrale ondersteuningstelsel neem die vorm van 'n kinderontwikkelingsentrum en gemeenskapsbronnesentrum aan. Daar is ook 'n internet webwerf wat akkurate inligting bevat en wat

deurentyd met die nuutste inligting aangaande beskikbare dienste, bronne en ondersteuning aangevul word. In Shina word daar 'n *Support or guarantee system* vir leerders met hindernisse tot leer daargestel. Hierdie leerders het eers gewone skole bygewoon en die regering verleen geldelike hulp om hulle te help om hulle eie beleid daar te stel vir kwaliteit onderwys vir alle leerders (Cave 2001:187).

In Engeland het Tisdall en Riddell in 2006 gevind dat daar oor die afgelope tien jaar in inklusiewe onderwys drie benaderings na vore gekom het, naamlik: Eerstens 'n individualistiese benadering om die leerder te ondersteun en te verander om skole dus inklusief te maak vir almal, tweedens 'n sisteembenadering om die hoofstroom uit te daag en derdens 'n anti-diskriminasie- en siviele regtebenadering [<http://www.idp-europe.org>]. Die onderwys - *Additional Support for learning in Scotland-Act 2004* – is in November 2005 geïmplementeer. Dit maak vir alle leerders voorsiening, selfs die leerders wat ondersteuning van geestelike gesondheidsdienste benodig. 'n Interessante aspek van die nuwe wetgewing is dat die *Additional Support Needs Tribunal* in alle plaaslike gemeenskappe nie net die professionele korps nie, maar huis die ouer en die leerder betrek om besluite te neem. Hier toon Kanada ooreenkoms met Engeland waar daar gereelde forums tussen onderwysers, ouers, departementele verteenwoordigers en gemeenskapsagentskappe gehou word waar hulle gevalle, ervarings, inligting en sienswyses deel.

Suid-Afrika het alreeds in sy inklusiewe stelsel presies op dit begin fokus waarop Kambodja besluit het. In Kambodja is in Mei 2005 'n konferensie gehou om inklusiewe onderwys te benadruk en te verbeter in LAOSPDR (*Land locked in center of South-East Asia*). Dit grens aan China, Vietnam, Kambodja, Thailand en Myanmar). Hulle het gevind dat opleiding vir onderwysers, administrateurs en toesighouers aandag moet geniet. Kambodja het gevind dat hulle nodig het om hulle onderwysmetodes en –strategieë aan te pas en ekstra aktiwiteite in die kurrikulum vir die leerder met hindernisse tot leer in te bou. Daar is verder gevind dat meer samewerking tussen ouers, skole en gemeenskapsinstansies nodig is.

Hul benadruk die feit dat inklusiewe onderwys nie kan slaag as daar nie uitstekende moniterings- en ondersteuningspanne in plek is nie [<http://www.idp-europe.org>].

Uitdagings wat Shina in die gesig staar, kom baie ooreen met die situasie in Suid-Afrika. Een hiervan is die kurrikulum, omdat alle leerders in dieselfde klas dieselfde vaardighede moet bemeester, dieselfde vlak moet bereik en dus dieselfde eksamen moet skryf. Dit impliseer dat aanpasings en modifikasies ten opsigte van die kurrikulum gemaak moet word. Nog 'n uitdaging is die klasgroottes van tussen 40 en 55 leerders per klas. In die bergagtige dele word daar selfs meer as een graad per klas geakkommodeer. In Suid-Afrika wissel die gemiddelde klasgrootte ook tussen 40 en 50, alhoewel dit in die stedelike gebiede meestal leerders van dieselfde graad is [<http://www.k6educators.about.com/b/2009/03/06/what-is-the-ideal-class-size-and-what-would-it-mean-for-education.htm>]. Hier is Suid-Afrika beter daaraan toe, maar in verafgeleë dele in Suid-Afrika is daar ook soms verskillende grade per klas. Shina vind dat as die leerders met hindernisse tot leer in die hoofstroomklas geïntegreer word en in een inklusiewe skool geakkommodeer word, dit goedkoper is as om hulle in spesiale skole te plaas. Dit beteken nie dat dit gratis is nie, en gevvolg het skole in die laer sosio-ekonomiese groepe nie die nodige ondersteuning wat betref hulpmiddels en toerusting nie [<http://www.idp-europe.org>]. As gevolg hiervan is dit nie ongewoon vir ouers in verafgeleë dele om hulle kinders met hindernisse tot leer nie na die skool te stuur nie, maar om hulle, as gevolg van die hoë koste en 'n tekort aan vervoer, by die huis te hou. Sekere aspekte van die model kom ooreen met inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Leerders word om finansiële redes, in een inklusiewe skool geakkommodeer. Etikettering word so ook uitgeskakel. In Suid-Afrika word leerders egter nie net as gevolg van 'n gebrek aan fondse by die huis gehou nie, meer ook as gevolg van ver afstande en geen vervoer na en van skole. Nog 'n rede waarom leerders by die huis gehou word, is vanweë 'n mediese toestand of positiewe MIV status waaraan 'n groot persentasie leerders in Suid-Afrika blootgestel word en as gevolg daarvan hul

ouers verloor. Waar sulke leerders wel skole bywoon, rus daar 'n reuse taak op ondersteuningstelsels in inklusiewe onderwys om leerders te ondersteun.

In inklusiewe onderwys in Amerika word alle leerders ook geken, ongeag daarvan of hulle hindernisse tot leer ervaar al dan nie. Muthukrishna (2001:38) ondersteun dit en meen dat leerders wat hindernisse tot leer ervaar nie kwalitatief anders as ander leerders gesien word nie en dat hulle reg tot onderrig die nodige ondersteuning geniet. Hierdie voorloper op die gebied van inklusiewe onderwys sal in hoofstuk 2 onder die vergrootglas verskyn. Die Suid-Afrikaanse konteks moet in diepte ondersoek en ontleed word, net soos Lorenzo en Schneider (2006:8) sê: "Navorsing wat onderneem was in die noordelike halfronde binne die onderwys konteks, het maar min te sê vir die Suid-Afrikaanse werklikheid". Om hierdie rede volg die ondersoek in hoofstuk 2 teen die agtergrond van die internasionale konteks.

## **1.2 Motivering vir die navorsing**

Al die kritiek uit die onderwyserskorps in Suid-Afrika dat die ondersteuningstelsels in die inklusiewe onderwyssisteem nie na wense funksioneer nie, wat veral gekom het vanaf die onderwyser wat binne die inklusiewe klaskamer staan, het 'n kwelling ontwikkel en bygedra tot my bewusmaking van die probleem. Die volgende voorbeeld het my net meer bewus gemaak van die probleem, soos duidelik uitgelig by 'n werkswinkel van die Departement van Onderwys op 6 Oktober 2006. Tydens hierdie werkswinkel is leemtes in onderwysnavorsing in Suid-Afrika uitgewys, en die volgende vraag het ontstaan: Hoe word hindernisse tot leer geïdentifiseer en hoe word die regte ondersteuning in plek geplaas om die nodige ondersteuning te voorsien, naamlik distriksondersteuningspanne, institusionele ondersteuningspanne en intersektorale samewerking? (National Research Foundation 2006:8). Omdat daar vermoed is dat 'n leemte bestaan in die onderwysveld rakende hindernisse tot leer en voldoende ondersteuning, is daar 'n "Nexus" ondersoek deur Unisa se onderwysbiblioteekkundige gedoen en

bevestig dat daar wel 'n leemte bestaan wat betref die rol wat ondersteuningstelsels in inklusiewe onderwys in Suid-Afrika speel.

Nieteenstaande die aanbevelings en die feit dat daar gepoog sal word om die leemte aan te spreek, strek die motivering veel wyer. 'n Boodskap wat Witskrif 6 deurgee, is:

- Om vanaf 'n leerdergesentreerde model te beweeg na een waar leerders se hindernisse binne 'n sisteembenadering aangespreek word;
- Om 'n sisteem te ontwikkel waarbinne alle hindernisse, insluitend armoede, taal, kommunikasie, geslag, gebrek en MIV aangespreek en verstaan word; en
- Om een sisteem en een kurrikulum vir almal te ontwikkel (Department of Education 2001).

As navorser word mens net weer bewus gemaak van die probleem waarmee onderwysers op 'n daaglikse basis gekonfronteer word binne die klassituasie in publieke laerskole, waar alle leerders saam in 'n hoofstroomklaskamer geakkommodeer word. Alle leerders met hindernisse tot leer se behoeftes word egter nie altyd effektief aangespreek nie, omdat die nodige ondersteuningstelsels nie in plek is nie. Dit veroorsaak 'n frustrasie asook 'n las vir die onderwyser wat nie altyd die nodige kennis dra om die hindernis effektief aan te spreek nie. Die kritiek wat deur publieke laerskole se hoofde en onderwysers uitgespreek word oor die feit dat die nodige ondersteuningstelsels nie na wense funksioneer nie, het bygedra tot die bewusmaking van die probleem. Nieteenstaande die aanbevelings en riglyne wat in Witskrif 6 aangaande ondersteuningstelsels daargestel is, voel die navorser dat dit vir beter voorbereiding en realisering binne Suid-Afrika se publieke laerskole vra. Hierdie netelige saak dien as motivering om 'n bydrae te lewer om die situasie effektief aan te spreek en te verseker dat dit daadwerklik geïmplementeer word soos uiteengesit in Witskrif 6 (Department of Education 2001). Ten einde moet dit tot voordeel kan strek van

elke leerder wat 'n hindernis tot leer ervaar in Gautengse publieke laerskole. Hier volg 'n deel van die motivering wat op die wet gegrond is:

In ons konstitusie (Wet 108 van 1996) vind ons 'n demokratiese land met gedeelde burgerskap met waardes gebaseer op menslike integriteit, met die doel om gelykheid na te streef en die uitbouing van menseregte en vryheid (Afdeling 1a). Hierdie waardes roep ons almal op om verantwoordelikheid te neem en te help om 'n gemeenskap te bou van menslikheid en omgee, nie net vir 'n uitgesoekte paar nie, maar vir alle Suid-Afrikaners. Om 'n onderwys- en opleidingstelsel vir die 21ste eeu daar te stel waar ondersteuningstelsels in plek is, dra onderwysers die besondere verantwoordelikheid om te verseker dat alle leerders, dié met en dié sonder hindernisse tot leer, hulle leerpotentiaal ten volle bereik [<http://www.unesco.org/edu>].

Hierdie konsep en skuif kan 'n groot impak hê op veral die ondersteuningstelsels. Dit beïnvloed ook die rol en beskikbaarheid van ondersteuningspersoneel en veral ook die wyse waarop onderwysers onderrig gee en die skool bestuur word. Dit is vir die navorser 'n passie wat vervul sal word asook 'n bydrae wat vir die onderwys gelewer sal word om te sien hoe ver inklusiewe onderwys al in Gautengse publieke laerskole geïnkorporeer is. Daar sal verder vasgestel word of alle hindernisse tot leer al deur die nodige ondersteuningstelsels geëlimineer is (in hoofstuk 3 word die belangrikste ondersteuningstelsels in Suid-Afrikaanse publieke laerskole bespreek). Indien ondersteuningstelsels egter nie in plek is nie, behoort dit dadelik die nodige aandag te kry, om sodoende tot voordeel van die leerder met hindernisse tot leer, die onderwyser, ouer, gemeenskap en inklusiewe onderwys as 'n geheel te kan strek.

### **1.3 Doelstelling**

Die navorsing is hoofsaaklik beskrywend in sy doel. Deel van die karaktertrekke van beskrywende navorsing is om goed gedefinieerde voorwerpe voor te lê, te

poog om sekere fenomene akkuraat weer te gee en patronen uit te wys (McMillan & Schumacher 2003:266).

Die doel van die studie is dus om te beskryf deur data in te samel vanaf publieke laerskole in Gauteng wat die standpunt in Witskrif 6 (Department of Education 2001:9) huldig dat inklusiewe onderwys 'n gewone deel van ons onderwysstelsel behoort te wees. Voorts sal daar gekyk word na die aard en uitvoerbaarheid van inklusiewe onderwys en veral of alle leerders in elke klas hulle volle potensiaal kan bereik en al die nodige ondersteuningstelsels wel in plek is. Daar word slegs na 'n mega-distrik in Gauteng gekyk omdat die omvang van die hele Suid-Afrika te groot is en dit prakties nie uitvoerbaar sal wees nie. Die resultate van die ondersoek sal nog steeds 'n goeie aanduiding wees, aangesien die Gauteng provinsie 'n groot persentasie van Suid-Afrika se publieke laerskole verteenwoordig.

Die omvang van wat in die skole ervaar word ten opsigte van hindernisse tot leer en leerders met hindernisse tot leer, sal beskryf word. Daaronder word hindernisse soos MIV/Vigs onder ouers en leerders, asook fisiese, emosionele, psigiese en kognitiewe hindernisse by leerders bespreek.

Daar sal 'n in-diepte ondersoek gedoen word om te bepaal of die nodige ondersteuningstelsels wel in plek geplaas is om die onderskeie hindernisse aan te spreek en rolspelers te ondersteun. Daar word ook aanbevelings gemaak om te verseker dat ondersteuningstelsels wel in plek geplaas kan word met die implementering van inklusiewe onderwys. In hierdie studie sal die klem veral val op die feit dat die nodige ondersteuningstelsels, soos institusionele ondersteuningspanne en distriksondersteuningspanne, in plek geplaas is om ondersteuning te verleen aan leerders met hindernisse tot leer.

In hoofstuk 5, na die voltooiing van vraelyste, word 'n gedetailleerde ontleding van die bevindinge gegee. In hoofstuk 6 volg daar response van verskeie hoofde op vrae wat sake binne hulle skool aanspreek en wat hulle na aan die hart lê. In

hoofstuk 5 word 'n ontleding gedoen van hoe publieke laerskole in Gauteng ondersteuning ervaar vanaf die ouers van leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Die ondersteuning sluit in die institutionele ondersteuningspan, die distriksondersteuningspan, ondersteuning van medeleerders, gemeenskapsondersteuning asook spesialis ondersteuning. Daar sal ook bepaal word of hulle wel die nodige ondersteuning ontvang om die leerders tot hulle volle potensiaal te laat ontwikkel.

Indien daar gevind word dat die ondersteuningstelsels nie in plek is om leerders en onderwysers te ondersteun aangaande hindernisse tot leer nie, het die probleem 'n reuse impak op die jeug van Suid-Afrika wat hindernisse tot leer ervaar, asook op die Departement van Onderwys as 'n geheel. Dit beteken dat leerders met hindernisse tot leer in die onderskeie skole waar ondersteuningstelsels nie in plek is nie, nie hulle volle potensiaal kan bereik nie en hulle selfbeeld moontlik geskaad sal word. Die impak van die probleem raak ook onderwysers wat by die spesifieke publieke laerskole werksaam is. Dit sal tot frustrasie en 'n gevoel van magteloosheid lei, maar belangriker as dit is die feit dat hulle nie hulle opvoedingstaak kan vervul nie, naamlik om 'n leerder tot sy volle potensiaal te help ontwikkel.

Om bogenoemde rede is dit ook huis die doel van hierdie navorsing om leemtes in ondersteuning uit te wys en aanbevelings te maak waar nodig, om te help om enige aanduidings van bogenoemde moontlike probleme dadelik aan te spreek en uit die weg te ruim, of te help dat hul voorkom word.

Verskeie lande benader inklusiewe onderwys baie positief en behaal reuse suksesse daarmee. Hulle ondersteuningstelsels is in die meeste gevalle alreeds in plek geplaas en die leerder en onderwyser trek terselfdertyd die voordeel daaruit (dit word in hoofstuk 2 onder afdeling 2.7 bespreek). Om hierdie rede is die doelstelling van die studie om deur middel van vraelyste aan die hoofde van Gautengse publieke laerskole, opgevolg deur response vanaf een van die individuele rolspelers binne die inklusiewe onderwysstelsel, vas te stel of die

nodige ondersteuningstelsels wel in plek is om leerders met hindernisse tot leer te ondersteun. Indien daar gevind word dat sekere skole tekort skiet, maar dat daar by ander weer die nodige ondersteuning gebied word, word daar in hierdie studie aanbevelings gemaak om te help om ondersteuningstelsels in publieke laerskole in Gauteng in plek te plaas. Dit sal gedoen word deur kennis aangaande ondersteuningstelsels wat ingesamel is, onderling met skole wat aan die studie deelneem, te deel. As inklusiewe onderwys ondersteun deur ondersteuningstelsels uitvoerbaar is in verskillende lande, dan is dit ook 'n moontlikheid in Suid-Afrika, veral nadat die vorige president, Thabo Mbeki, ons land daartoe verbind het met die ondertekening van Artikel 24 in Oktober 2006.

#### **1.4 Die navorsingsvraag**

Soos Du Preez (2007:15) vermeld in sy artikel *Onderwys vir almal*, lê die sleutel tot sukses vir inklusiewe onderwys daarin dat ondersteuningstelsels en –dienste versterk moet word. Dit sluit distrikse- en institusionele ondersteuningspanne in.

Gebaseer op bogenoemde, word die ondersoek na die omvang en praktiese uitvoerbaarheid van inklusiewe onderwys wat ondersteun word met ondersteuningstelsels in publieke laerskole in Gauteng, onderneem met die navorsingsvraag, wat soos soos volg lui:

*Is die nodige ondersteuningstelsels in plek in Gautengse publieke laerskole om die nodige ondersteuning te bied aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar binne 'n inklusiewe onderwyssisteem, en funksioneer hulle optimaal?*

#### **1.5 Navorsingsveronderstelling en hipotese**

Die navorsing is beskrywend (dus kwalitatief van aard) en is nie daarop gemik om die verband tussen veranderlikes te toets nie. Om hierdie rede is daar nie 'n streng navorsingshipotese vir die studie geformuleer nie. Dit sal in latere

hoofstukke gemerk word dat die hipoteses in die vorm van navorsingsvrae en subvrae gestel is (sien hoofstuk 4 afdeling 4.3 en hoofstuk 5 afdeling 5.1).

Die ondersoek is verder gebaseer op ‘n veronderstelling dat die Gautengse publieke laerskole alle leerders akkommodeer: dié met hindernisse tot leer en dié daarsonder. Daar word verder veronderstel dat ondersteuning aan leerders in die hoofstroomklas binne inklusiewe onderwys verskaf word, soos dit ook uiteengesit is in (Department of Education 2009:9).

## **1.6 Navorsingsmetodologie**

Inklusiewe onderwys is gebaseer op die idee dat alle rolspelers saamwerk met ondersteuningstelsels in plek in ‘n inklusiewe gemeenskap. Die siening word deur Etschiedt (2007:9) onderskryf waar daar gesê word dat inklusiewe onderwys slegs kan slaag indien alle rolspelers saamwerk met die nodige ondersteuningstelsels in plek [<http://www.uni.edu/coel>].

Met die oog op die ondersoek na hierdie eienskappe sal ‘n literatuurstudie as navorsingstrategie gedoen word. Die doel van die literatuurstudie is om die konteks van inklusiewe onderwys in die wêreld en veral in Suid-Afrika na te vors en te kyk waar Suid-Afrika kan leer uit veral die sukses wat internasionaal met betrekking tot ondersteuningstelsels binne inklusiewe onderwys behaal is. Die literatuurstudie sal opgevolg word met ‘n kwantitatiewe sowel as ‘n kwalitatiewe ondersoek (Fouché 2002:106-108), ook genoem die gemengde navorsingsontwerp. Die ondersoek word binne ‘n empiriese tradisie onderneem, ongeag die beperkinge binne ‘n onderwysondersoek. Alhoewel sisteemvlakondersoek soos byvoorbeeld: institusionele ondersteuningspanne en distrikondersteuningspanne onderneem word (soos in hierdie studie), kan daar verwag word dat dit tot inligting sal bydra tot die teorie en dat dit sal lei tot vrae vir verdere navorsing.

Die kwantitatiewe ondersoek (Bogdan & Bilken 2003:25) was onderneem met 'n voorafopgestelde vraelys wat in die voertaal Engels opgestel is. Die vraelyste is via die internet met e-pos na 'n mega-distrik van Gauteng se publieke laerskole gestuur. Die distrik sluit Johannesburg-Noord, Johannesburg-Sentraal en Johannesburg-Suid in. 'n Omvattende proefstrategie sal gevvolg word. Waar rekenaarfasiliteite ontbreek, sal die vraelyste via die posdiens versprei word en dan deur die onderskeie hoofde, of persone aangewys namens hoofde, ingevul word. Indien vraelyste wat per posdiens versprei is, nie terugontvang word nie, sal daar gepoog word om die hoofde van daardie skole per selfoon te kontak (omdat die areas waarin die skole geleë is nie oor Telkomfasiliteite beskik nie) om vraelyste verbaal te voltooi. Die vraelys sal vergesel word van 'n volledige inligtingsblad wat alle instruksies duidelik stel. Dit sal help om kommunikasieprobleme uit te skakel.

Die kwalitatiewe metode word onderneem om die kwantitatiewe ondersoek te staaf en aan te vul. Dit neem die vorm aan van response in die vorm van onderhoude vanaf belangrike individuele rolspelers binne inklusiewe onderwys, naamlik die hoofde van Gautengse publieke laerskole. Dit stel die navorsing in staat om deelnemers se eie betekenisgewing aan hulle situasie te verken en te beskryf. Data sal ingesamel word deur middel van die verbale afneem van die vraelyste en verbale uitbreiding oor hul persoonlike situasie, en daar sal skriftelike terugvoering gegee word. Dit geld veral vir reaksie op die onderskeie vrae wat fokus op hindernisse tot leer en ondersteuningstelsels (sien hoofstuk 6). Response sal geskied met vooraf kennisgewing wat die vorm van 'n afspraak aanneem vir 'n spesifieke tyd om die vraelys verbaal af te neem en persoonlike ervarings weer te gee. Uitkomste sal met bestaande literatuur vergelyk word en ook as basis dien vir die ontwikkeling van toekomstige riglyne vir alle rolspelers.

## 1.7 Die teoretiese raamwerk

Die impak van 'n teoretiese raamwerk op die navorsingsprojek is van kardinale belang vir die navorsing. In die literatuur is grondige kennis oor inklusiewe

onderwys en ondersteuningstelsels in Suid-Afrika beskikbaar. Die literatuur wat oor internasionale modelle aangaande inklusiewe onderwyssisteme en gepaardgaande ondersteuningstelsels handel, verwys deurentyd na die nuutste verwikkelinge en veranderinge. Daar is verskeie teoretiese basisse wat as uitgangspunt vir hierdie navorsing dien en hulle word van nader beskou. Witskrif 6 (2001:11) se teorie word in hierdie studie egter deurgaans ondersteun, dit wil sê inklusiewe onderwys ondersteun deur ondersteuningstelsels.

Drie teoretiese basisse word hier genoem en vergelyk. Tradisionaliste soos Kavale en Forness (2000), Lingard (1996) en Ainscow (1995) is voorstanders van aparte spesiale klasse en dienste vir leerders met hindernisse tot leer. Hulle gaan van die standpunt uit dat daar nie genoeg empiriese steun vir inklusiewe onderwys is nie en dit laat ook geen ruimte vir ouers se keuse ten opsigte van hulle kind met hindernisse tot leer nie. Hulle is verder van mening dat hoofstroomskole onvoorbereid en nie toegerus is om kinders die nodige ondersteuning te bied nie. Die moeder van hierdie denkwyse was Barones Warnock wat in 2005 teen inklusiewe onderwys gekant was en gesê het dat dit katastrofies sal wees om leerders uit 'n spesiale skool na 'n hoofstroomskool te skuif (Forbes 2007:66). Hierdie teorie is ook alreeds nagevors deur tradisionaliste soos Bailey (1998:47), Corbett (2001:55, 58), Kavale en Forness (2000:285), Lingard (1996:44), Lloyd, Wilton en Townsend (2000:52); Shanker (1994:39) en Zigmond en Baker (1995:245-250). Daar is bewys dat daar 'n totale tekort aan ondersteuning vir leerders met hindernisse tot leer binne die algemene onderwyssisteem is.

In teenstelling met bogenoemde standpunte is daar die uitgangspunt van hedendaagse navorsers soos Shamir (2007:21) en Van der Aalsvoort en Elliot (2007:13) wat inklusiewe onderwys ondersteun en om verskeie redes fout vind met die aparte spesiale klasse. Hulle sien 'n hele aantal voordele vir inklusiewe onderwys vir leerders met hindernisse tot leer. Hulle redeneer dat die leerder met hindernisse tot leer, nodige vaardighede aanleer deur deel te neem aan 'n diverse wêreld (Shamir 2007:21). Hulle kry ook blootstelling aan 'n breër

kurrikulum. Van der Aalsvoort en Elliot (2007:13) het bevind dat leerders met hindernisse tot leer wat in 'n hoofstroomklaskamer onderrig word, akademies beter presteer as dieselfde leerders in 'n spesiale klaskamer met net leerders wat hindernisse tot leer ervaar.

Ondersteuning in inklusiewe onderwys word deur Engelbrecht en Green (2001a :86) en Schoeman (2005:6) gesien as samewerking tussen opvoeders onderling en professionele terapeute wat aan die opvoeders die sekuriteit verleen dat hulle nie alleen staan in die opvoeding van die leerders met hindernisse tot leer nie. Dieselfde navorsers voeg by dat leerondersteuning aan die leerder in die hoofstroom gebring moet word eerder as hom of haar uit die klas te verwijder. In onderwys beteken dit dat alle leerders kan leer en hulle volle potensiaal kan bereik deur middel van voldoende ondersteuning en fokus op die oorkoming van hindernisse tot leer. Die fokus val hier op al die strukture, gesprekke en redenasies op alle vlakke van die sisteem wat leerders verhoed om sukses te beleef (Witskrif 6 2001:11). Hierdie studie ondersteun laasgenoemde standpunt, dit wil sê inklusiewe onderwys ondersteun deur ondersteuningstelsels. Hierdie uitgangspunt word ook in die Salamanca dokument onderskryf. Die beginsel van inklusiewe onderwys, naamlik dat alle leerders saam behoort te leer terwyl hulle onderskeie hindernisse tot leer deur die nodige ondersteuningstelsels geakkommodeer en ondersteun word, word hier gehuldig.

Witskrif 6 stel 'n 20-jaar plan voor om inklusiewe onderwys oor alle tereine te implementeer, wat soos volg beskryf word:

Onmiddellike tot korttermyndoelwitte: 2001-2003

Mediumtermyndoelwitte: 2004-2008

Langtermyndoelwitte: 2009-2019 (Witskrif 6 2001:20).

Soos voorheen na verwys was sluit die plan onder andere in omskakeling van laerskole na voldiensskole asook spesiale skole na hulpbronsentrums in. Daar sal 30 voldiensskole en 30 distriksondersteuningspanne wees (die onderskeie hulpbronsentrums sal bestaan uit personeel vanaf provinsiale distrikte,

streeksdistrikte asook personeel van hoofkantoor en spesiale skole. Met die hooftaak om programme te evalueer, asook effektiwiteit te monitor en aanbevelings te maak.

Hierdie navorsing pas in by navorsing wat alreeds in die veld van inklusiewe onderwys onderneem is. Dit fokus op ondersteuningstelsels en ondersteuningsdienste in die onderwyssisteem van Gautengse publieke laerskole. Bevindinge aangaande die ondersteuningstelsels van die onderskeie publieke laerskole in Gauteng sal graag met al die skole wat aan die studie deelgeneem het, gedeel word, met die hoop om op so 'n wyse 'n bydrae te kan lewer en om uit ander se foute en prestasies te leer. Aanbevelings sal na afloop van die analisering en bevindinge gemaak word in 'n poging om 'n bydrae te kan lewer om ondersteuning in plek te plaas waar dit nog nie na wense is nie.

Hierdie studie word met vrymoedigheid onderneem as gevolg van die toestemming van die Gautengse Departement van Onderwys om navorsing in Gautengse publieke laerskole in die veld van inklusiewe onderwys te kan onderneem. Die doel is om vas te stel of ondersteuningstelsels in inklusiewe onderwys wel in plek is om leerders met hindernisse tot leer te ondersteun in die hoofstroomklaskamer in 'n Gautengse publieke laerskoolklaskamer.

### **1.8 Afbakening en waarde van die navorsing**

Die navorsing word onderneem in die veld van inklusiewe onderwys. Hierdie ondersoek fokus op Gautengse departementele publieke laerskole. Daar is slegs op laerskole besluit sodat 'n in-diepte ondersoek sowel as 'n gefokusde en afgebakte ondersoek met betroubare resultate kan plaasvind.

Die fokus val op ondersteuningstelsels en ondersteuningsdienste om hindernisse tot leer te ondersteun. Die navorsing pas in by Witskrif 6 se 20-jaar plan, waar daar ondersoek ingestel sal word na die mate waarin doelwitte soos aangedui in

1.3 aangaande inklusiewe onderwys bereik is. In hoofstuk 5 en 6 sal die bevindinge van die studie in diepte bespreek word.

Opvoeders kan egter self hindernisse ervaar met die onderrig van leerders met hindernisse tot leer en logistieke en funksionele probleme kan die implementering van inklusiewe onderwys vertraag. Dit vorm deel van die navorsingsveld en sal veral aandag geniet in hoofstuk 3, waar daar ondersoek ingestel sal word of die nodige ondersteuningstelsels wel in plek is om die onderskeie hindernisse te ondersteun.

Die feit bly egter staan dat inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en in ander wêrelddele gekom het om te bly, maar dat verfyning en aanpassing daarvan nog nodig is. Die inklusiewe onderwyssisteem hou baie voordele in, maar groot opoffering en inspanning word van alle rolspelers in die gemeenskap vereis. Die opvoeders op die grondvlak hou egter die sleutel tot sukses. Hulle positiewe gesindheid en ingesteldheid bly die primêre faktor by suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys. Dit is egter die deurlopende ondersteuning en begeleiding van en vir die opvoeders wat 'n positiewe gesindheid teenoor inklusiewe onderwys oor die langtermyn sal verseker. Die waarde van die studie lê daarin om te help verseker dat inklusiewe onderwys sy volle potensiaal in Suid-Afrika ontwikkel. Dit stel ondersoek in om vas te stel of die nodige ondersteuningstelsels wel in plek is om leerders, onderwysers en ouers te ondersteun ten opsigte van hindernisse tot leer in inklusiewe onderwys. Die studie het verder ten doel om aanbevelings te maak en verdere leemtes vir navorsing uit te wys in die veld van ondersteuning in inklusiewe onderwys.

### **1.9 Definisies en verklarings van konsepte**

Vervolgens volg daar 'n kort definisie van onderskeie terme wat deel vorm van inklusiewe onderwys en deurentyd in die studie gebruik word.

### **1.9.1 Inklusiewe onderwys**

Walton (2006:6) stel dit dat inklusiewe onderwys die proses beskryf waarin alle leerders, en in besonder leerders wat hindernisse tot leer ervaar, toegang het tot en kan deelneem aan hoofstroomonderwys. Hierdie toegang en deelname is die verantwoordelikheid van die onderwyssisteem, wat nodig het om te verseker dat die diverse leerbehoeftes aangespreek word (Loreman, Deppeler & Harvey 2005:2). Die sisteem sal sodoende voorkom dat leerders met hindernisse tot leer geëtiketteer word, deur uitgesonder te word en in 'n spesiale klas of skool geplaas te word. Die spesifieke verduideliking van inklusiewe onderwys lê in die kompleksiteit van die konsep. Dit word op verskeie wyses gebruik binne onderskeie kontekste, dit word ook uitgedruk met afwisselende klem en word geïmplementeer saam met verskeie praktyke. Die kompleksiteit van inklusiewe onderwys word verder verken in hoofstuk 2 waar 'n omvattende verstaan van inklusiewe onderwys binne die Suid Afrikaanse konteks voorgehou word.

### **1.9.2 Ondersteuning en ondersteuningstelsels**

Leerders wat hindernisse tot leer ervaar, het ondersteuning nodig om binne die inklusiewe klaskamer te funksioneer. Ondersteuning kan beskryf word as alle aktiwiteite wat die kapasiteit laat groei om op diversiteit te reageer (CSIE 2000:11). Om ondersteuning aan individue te verskaf is net een manier om leerkontekste en lesse vir alle leerders toeganklik te maak.

Ondersteuning is as onderwysers lesse op so 'n wyse beplan dat hulle alle leerders akkommodeer word. Dit moet dan ook fokus op die leer- en onderrigproses deur die leerder, onderwyser en instansie se behoeftes aan te spreek. Alhoewel die hoofverantwoordelikheid vir die koördinering van ondersteuning by 'n beperkte aantal mense soos die institusionele en distrikgebaseerde spanne berus, is alle personeel tog betrokke by ondersteuningsaktiwiteite. Hierdie institusionele ondersteuningspanne en die distriksondersteuningspanne asook skoolsielkundiges, ouers, onderwysers en

die gemeenskap vorm almal deel van die ondersteuningstelsels wat in plek geplaas word in elke hoofstroomskool om die leerders met hindernisse tot leer te ondersteun.

Volgens Witskrif 6 (2001:28) sal skoolvlakondersteuningspanne ingestel word om ondersteuning aan die leerder en onderwyser te bied. Waar nodig sal hierdie spanne deur die gemeenskap ondersteun word. Ondersteuning kan van distriksondersteuningspanne en hoër onderwysinrigtings asook organisasies soos die Gesondheidsdepartement, Welsyn, die Departemente van Veiligheid, van Vervoer, van Sport, Rekreasie en Publieke Werke asook professionele terapeute kom. So word dit ondersteun deur Walton (2006:7) wat sê dat ondersteuning op die verantwoordelikheid van die skool fokus om 'n hele reeks leerbehoeftes aan te spreek en om hindernisse tot leer te oorkom. Ondersteuning binne die studie fokus op die verantwoordelikheid wat rus op die skool om die nodige te doen om ondersteuningstelsels binne die skool effektiief in plek te plaas en sodoende leerders wat hindernisse tot leer ervaar te help om daardie hindernisse aan te spreek en te oorkom.

### **1.9.3 Institusionele vlak ondersteuningspanne (ILST's)**

Volgens die Departement van Onderwys (2005a) is institusionele vlak ondersteuningspanne, spanne wat saamgestel is deur instansies in algemene, verdere en hoër onderwys as instansie vlak ondersteuningsmeganismes. Hulle primêre funksie is om gekoördineerde leerder-onderwyser ondersteuningstelsels daar te stel. Hierdie spanne het verskillende name in verskillende streke, soos byvoorbeeld personeelgebaseerde ondersteuningspanne, maar hulle staan in Witskrif 6 (2001) bekend as institusionele ondersteuningspanne. Hierdie span sal met die distriksondersteuningspan skakel en sal hoofsaaklik uit onderwysers, personeel en lede van die gemeenskap van elke individuele instansie bestaan. Hulle sal hindernisse tot leer by die leerder, onderwyser, kurrikulum en instansievlake identifiseer en help adresseer.

#### **1.9.4 Distrikgebaseerde ondersteuningspanne (DBST)**

Die spanne bestaan uit 'n groep departementele werknemers, onder ander sielkundiges, terapeute, leerondersteuningsonderwysers, spesiale behoefte spesialiste, kurrikulum- en institusionele ontwikkelingspesialiste, administratiewe spesialiste, spesialis ondersteuningspersoneel en onderwysers van bestaande spesiale skole. Die taak van hierdie ondersteuningspanne is om inklusieve onderwys deur middel van opleiding, kurrikulumontwikkeling, die verspreiding van bronne, identifisering en adressering van hindernisse tot leer, leierskap en algemene bestuur te lei. Hulle hoofdoel is om die institusionele vlak ondersteuningspanne te ondersteun. Deel van hulle pligte is ook die identifisering van hindernisse tot leer en om dan te help om ondersteuning in plek te plaas en die institusionele ondersteuningspanne te ondersteun. Hulle skakel formele en informele ondersteuningspanne in die omliggende gemeenskap met mekaar. Die fokus van dié spanne is om indirekte ondersteuning te bied aan leerders deur die ondersteuning van onderwysers en skoolbestuur met spesiale aandag aan die kurrikulum en institusionele ontwikkeling. Dit word ook dikwels as konsultasie gesien (Department of Education, 2005b).

#### **1.9.5 Voldiensskole**

Voldiensskole is gewone skole wat spesiaal ingerig is om 'n wye reeks hindernisse tot leer aan te spreek. As byvoeging tot hulle gewone leerderetal, sal hulle toeganklik word vir die meeste leerders wat hindernisse tot leer ervaar en sal hulle die nodige ondersteuning bied. Voldiensskole is eerstens hoofstroomonderwysinstellings wat kwaliteitonderwys aan alle primêre skole sal verskaf deur alle leeraspekte op gelykevlak aan te spreek. Hulle streef na toeganklikheid, gelykheid, kwaliteit en sosiale geregtigheid in die onderwys. Daar is alreeds sulke skole in Gauteng (Department of Education, 2005c).

Die doel van 'n voldiensskool is inklusieve onderwys. Hulle stel krities ondersoek in na die kurrikulum, gemeenskappe en kulture en spreek alle hindernisse tot leer

aan. Hulle maak ook seker dat alle leerders van skoolgaande ouderdom hulle naaste skool bywoon en dat die leerder haar/sy volle potensiaal kan ontwikkel deur seker te maak dat die skool toeganklik is vir alle leerders (Department of Education, 2005c).

### **1.9.6 Gewone skole**

In terme van die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) mag 'n publieke skool 'n gewone skool of 'n skool vir leerders met spesiale leerbehoeftes wees. Laasgenoemde verwys na leerders wat hindernisse tot leer ervaar. (Hierdie aspek word in hoofstuk 2, afdeling 2.4.1 bespreek). Die plaaslike gewone skool sal die skool wees wat die naaste aan die leerder se woning is.

### **1.9.7 Hindernisse tot leer**

Volgens Witskrif 6 is hindernisse daardie faktore wat verhoed dat onderrig en leer plaasvind. Hierdie faktore kom op alle vlakke van die sisteem voor, en sluit die volgende in:

- Faktore wat betrekking het op spesifieke individue. In die onderwyssisteem verwys dit spesifiek na leerders met spesifieke leerbehoeftes en style asook onderwysers en hul benadering en ingesteldheid tot onderrig.
- Verskeie aspekte van die kurrikulum soos inhoud, taal en medium van instruksie, organisasie en bestuur in die klaskamer, metodes wat in onderwys aangewend word, die pas van onderwys en tyd beskikbaar, leermateriaal en evalueringsprosedures.
  - Die fisiese en psigies-sosiale omgewing waarin onderrig en leer geskied, wat geboue asook bestuurstyle insluit.

- Omstandighede wat aan die leerder se huislike omstandighede gekoppel word, insluitend sake soos families se kulture en sosio-ekonomiese omstandighede (Department of Education 2001).

Donald, Lazarus en Lolwana (2002:294) beweer dat die getal Suid-Afrikaanse leerders met hindernisse tot leer baie hoër is as dié in ander lande. Die rede daarvoor kan gesoek word in die konteks waarin Suid-Afrikaanse leerders hulle bevind. Armoede en sosiale agterstande word as twee van die grootste redes vir die manifestering van hindernisse gesien. Hierdie hindernisse manifesteer op verskillende wyses en word eers duidelik wanneer daar 'n hindernis tot leer ervaar word en sekere leerders uit die onderwyssisteem uitgesluit word. Prinsloo (2001: 345) beweer in hierdie verband dat dit belangrik is om te onthou dat gestremdheid nie uitgewis kan word nie, maar geakkommodeer en ondersteun moet word. Die term hindernisse tot leer word binne hierdie studie gebruik waar ookal moontlik. Dit is 'n verkieslike Suid-Afrikaanse term en meeste internasionale literatuurbronne verwys na spesiale behoeftes of gebreke. Laasgenoemde twee terme word slegs gebruik as dit deur die konteks genoodsaak word of as daar so daarna verwys word binne die bronne wat nagevors is of om 'n verstaan te faciliteer binne die empiriese studie. Daar word verder binne die Suid-Afrikaanse konteks na kinders as leerders verwys. Hierdie term word deurgangs in die studie gebruik.

### **1.9.8 Assessering**

Die hoofdoel van alle assessering in onderwys is om effektiewe onderrig en leer te verseker en vordering te bepaal, asook om te ondersteun. Binne hierdie raamwerk kan assessering vir verskeie doeleindes gebruik word. Dit sluit in om hindernisse tot leer te identifiseer en aan te dui hoe hierdie hindernisse geadresseer moet word. Dit kan verskeie ingrypings asook ondersteuning op enigevlak van die sisteem insluit, met ander woorde dit mag 'n ingryping beteken met die leerder of onderwyser of transformasie van sommige aspekte van die kurrikulum, soos waar die assessering van leerder tot leerder verskil. 'n Meer

oorspronklike benadering tot assessering sal gebruik word, soos die gebruik van leerderportefeuilles, waarin bewyse aangaande vordering geberg word. In hierdie portefeuilles word ook alle opdragte wat in die klas deur die leerders uitgevoer word, geberg, hetsy dit as individu of in groepvorm met die oog op assessering gedoen is (Alston 2006:14).

## **1.10 Program van ondersoek**

Die navorsing word soos volg gestructureer:

### **Hoofstuk 1**

Die studie begin met 'n bekendstelling tot die navorsingsonderwerp. Die navorsingsprobleem word geformuleer en die motivering tot die navorsing en die doelstelling word beskryf. Definisies en die navorsingsmetode word beskryf.

### **Hoofstuk 2**

'n Literatuurstudie word gedoen om onderzoek in te stel na wat die term inklusiewe onderwys behels met spesifieke verwysing na ondersteuningstelsels, gesien teen die internasionale agtergrond van waar dit oorspronklik vandaan kom. Daar word op die aard, omvang en uitvoerbaarheid van inklusiewe onderwys in publieke laerskole in Suid-Afrika gefokus.

### Hoofstuk 3

'n Literatuurstudie word onderneem om ondersteuningstelsels binne Suid-Afrika se inklusiewe onderwys te ondersoek. Ondersteuningstelsels is in plek geplaas om leerders wat hindernisse tot leer ervaar te help ondersteun.

### Hoofstuk 4

In hierdie hoofstuk geniet die navorsingsontwerp wat in die studie gebruik word, aandag. Die data-insamelingsinstrumente, naamlik vraelyste en die navosingsproses, word in die hoofstuk beskryf.

### Hoofstuk 5

Die inligting in hierdie hoofstuk verteenwoordig die bevindinge en analisering van die empiriese ondersoek, sowel as die resultate. Daar word vasgestel in welke mate ondersteuningstelsels wel in plek is en effektief ondersteun word al dan nie.

### Hoofstuk 6

Die response, die samevatting, aanbevelings en gevolgtrekkinge word in hierdie hoofstuk gedek.

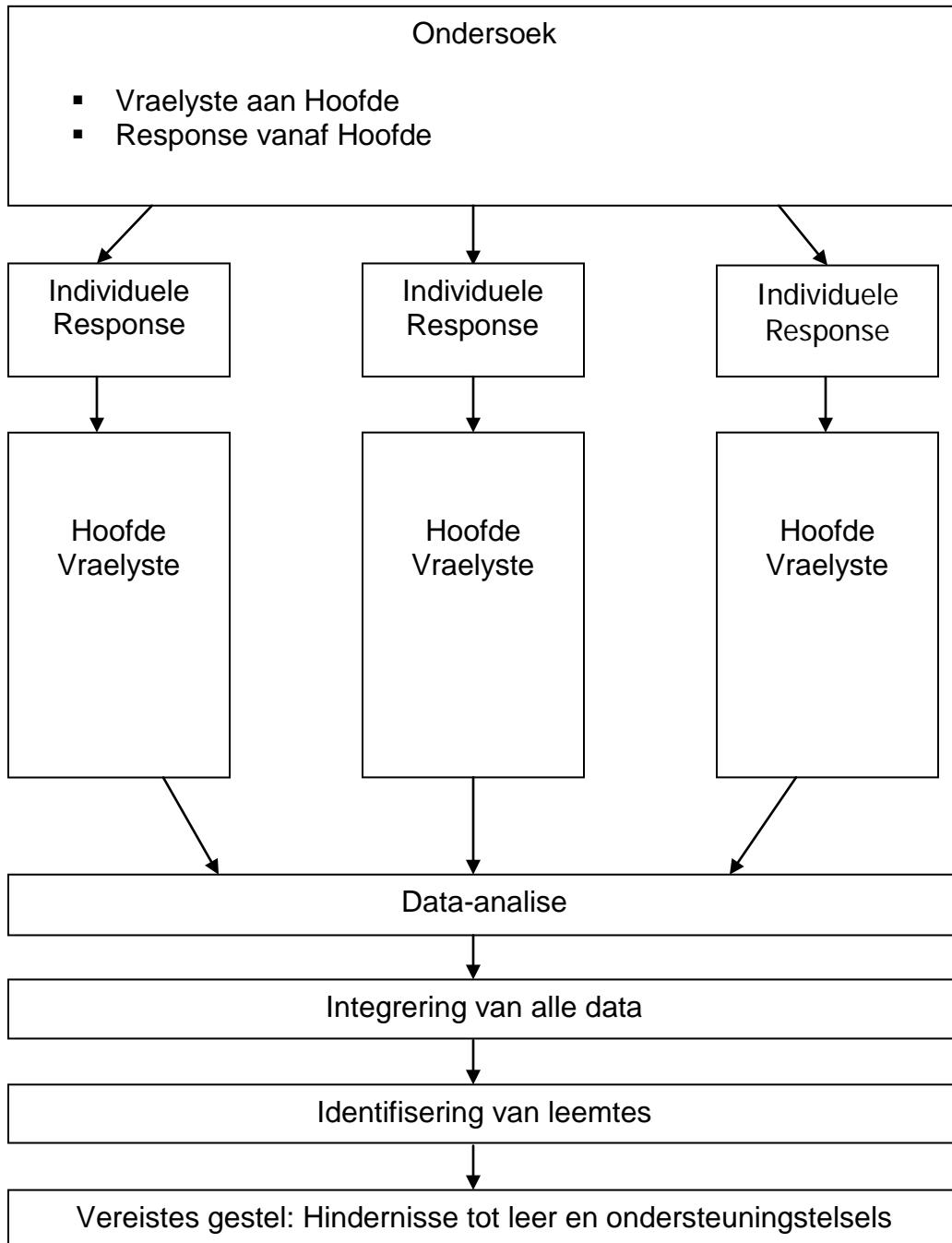
#### **1.11 Samevatting**

In die verlede het onderwysautoriteite in Suid-Afrika verskillende beleide vir hoofstroomonderwys binne spesiale onderwys ontwikkel. Volgens (Maphula 2005:24) was hierdie strategie geensins effektief nie en boonop uiters onregverdig. Daarenteen lê die Verenigde Nasies se Artikel 24 die basis vir die erkenning van regte vir leerders met hindernisse tot leer, met geen diskriminasie en gelyke geleenthede vir almal. Dit stel voor dat die party wat die land regeer, sal sorg vir 'n inklusiewe onderwyssisteem wat lewenslange leer op alle vlakke sal verseker. Die positiewe hiervan vir Suid-Afrika is dat Artikel 24 in Oktober 2006 deur die vorige president, Thabo Mbeki, onderteken is, waar hy onderneem het dat Suid-Afrika nie leerders met hindernisse tot leer sal uitsluit van die

algemene onderwysstelsel nie (Sien Addendum A, Artikel 24 se vyfpunt uiteensetting).

Die "Salamanca" raamwerk vir aksie (Unesco 1994) meen dat inklusiewe skole die diverse verskille tussen leerders moet erken en alle leerders moet akkommodeer, ongeag hulle hindernisse of omstandighede. Die staat behoort verder ondersteuningstelsels daar te stel om inklusiewe onderwys te ondersteun. Die huidige onderwyswetgewing en -beleid in Suid-Afrika reflektereer die toewyding van die Suid-Afrikaanse regering om die diversiteit te adresseer in ons leerderpopulasie. (Engelbrecht & Green 2001b:17). Al die bovenoemde stellings dien as bewyse dat inklusiewe onderwys een van die mees positiewe instellings kan wees as dit reg bestuur word met die nodige ondersteuningstelsels in plek! 'n Literatuuroorsig in die volgende hoofstuk poog om die skuif na inklusiewe onderwys in Suid-Afrika teen die internasionale konteks as agtergrond te beskryf.

Vervolgens word 'n skematiese uiteensetting van die verloop van die studie gegee soos uiteengesit in hoofstuk 1 afdeling 1.6.



**Figuur 1.1 SKEMATIESE VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK**

## **Hoofstuk: 2**

### **Die aard en omvang van inklusiewe onderwys**

Die aard en omvang van Inklusiewe onderwys sluit in die toegang, hoort en deelname binne die hoofstroomklaskamer vir alle leeders met 'n onderliggende kultuur wat diversiteit op prys stel. Volgens Ainscow (1999: 9), Booth (1996:102) en CSIE (2000:12) is inklusiewe onderwys 'n verhoogde deelname en verminderde uitsluiting van kurrikula, kultuur en gemeenskappe. Die doel is dat alle leerders wat binne dieselfde gemeenskap woon dieselfde skool bywoon en saam onderrig ontvang binne die hoofstroomklas en ook so kan leerders 'n bydra lewer tot mekaar se ondersteuning. Daar gaan in hoofstuk twee 'n literatuurstudie gedoen word om ondersoek in te stel na wat die term inklusiewe onderwys behels met spesifieke verwysing na ondersteuningstelsels, gesien teen die internasjonale agtergrond van waar dit oorspronklik vandaan kom. Daar word op die aard, omvang en uitvoerbaarheid van inklusiewe onderwys in publieke laerskole in Suid-Afrika gefokus.

#### **2.1 Inleiding**

Gemeenskappe ondergaan transformasie van industriële tot informatiewe gemeenskappe en van nasionale tot internasjonale gemeenskappe, dus vind daar gedurig groei plaas (Karagiannis, Stainback, & Stainback 1996:9). Die tradisionele klaskamers verander soos die onderwys, sosiale en politiese behoeftes van ons gemeenskap voortdurend verander. Terselfdertyd verander gemeenskappe en word hulle meer uiteenlopend en multikultureel, wat uitloop op klaskamers wat bestaan uit leerders van verskeie etniese groepe, verskillende taalgroepe asook, kulturele en sosio-ekonomiese agtergronde en met verskeie vermoëns (Frederickson & Cline 2002:4). 'n Logiese reaksie tot hierdie snel veranderende sosiale, politiese en ekonomiese konteks is om skole daar te stel

wat op demokratiese beginsels gegrond is en deur voorsiening te maak vir sosiale geregtigheid, asook om inklusiwiteit binne die onderwys te bevorder.

Inklusiewe onderwys binne 'n internasionale konteks word dus geken aan paradigmaskuiwe. Alle skole het nodig om die beginsel van gelyke regte vir almal te ondersteun deur toegang te bied aan alle leerders, insluitend daardie leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Hierdie leerders behoort ondersteun te word deur ondersteuningstelsels wat hulle help om hulle volle potensiaal te bereik. Die doel van hierdie studie is om vas te stel of ondersteuningstelsels wel in Gautengse publieke laerskole in plek is.

Wanneer daar oor die algemeen na skole gekyk word, word die volgende vrae gevra: Maak hulle wel voorsiening vir 'n verskeidenheid van leerders en ontvang hulle almal gelyke onderwysgeleenthede? Het alle leerders fisiese toegang tot 'n skool, of nie? Daar word ook gevra of die kurrikulum aangepas is sodat 'n verskeidenheid leerders toegang daartoe het. 'n Verdere vraag is of onderwysers gemotiveerd en daartoe in staat is om 'n diverse groep leerders te onderrig. Laastens word daar gevra of alle leerders wel die skoolfooie kan bekostig. Vir die doel van hierdie studie is die belangrikste vraag of daar wel voldoende ondersteuningstelsels by skole in plek is. In 'n poging om hierdie vrae aan te spreek, sal daar eerstens gekyk word na wat nodig is om inklusiewe onderwys te implementeer. Hierdie aspek is kompleks en ekologies sensitief (Dawes & Donald 2000:19). Om dus die menslike en fisiese aspekte te verstaan, veral aspekte rondom kinderontwikkeling, is 'n voorvereiste, en daarom volg daar 'n ondersoek na drie modelle wat deel vorm van kinderontwikkeling. Die eerste model wat bespreek word is die mediese model en fokus van binne die leerder self; daarna volg die sosio-ekologiese model wat daarop dui dat die mens se ontwikkeling deur die mense om jou beïnvloed word. Laastens volg die bio-ekologiese model wat fokus op die invloed wat die omgewing en al sy invloedsfere op die individu uitoefen. Hierdie bio-ekologiese model is veral belangrik om inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks te verstaan.

Daar word gekyk na wat inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks behels, insluitend leerders wat hindernisse tot leer ervaar. 'n Terugblik op faktore wat aanloop gegee het tot inklusiewe onderwys in Suid-Afrika word gegee, gevvolg deur 'n ondersoek van internasionale modelle ten opsigte van Suid-Afrika. Rolspelers wat binne ondersteuning in inklusiewe onderwys uitgestaan het, sal ook aandag geniet.

## **2.2 Verskeie modelle wat deel van kinderontwikkeling vorm**

Hindernisse tot leer wat basies die rasional van inklusiewe onderwys is word deur Donald et al. (2002:29), definieer as 'n spesifieke leerprobleem wat algemeen deur 'n interne probleem veroorsaak word. Spesifieke hindernisse word dikwels deur eksterne faktore soos erge sosiale en opvoedingstekortkominge veroorsaak. Die kombinasie van interne en eksterne faktore kan beteken dat 'n noemenswaardige getal leerders hindernisse ervaar. Hindernisse tot leer word bespreek in punt 2.4.1 en 2.4.2. Vervolgens word daar eers van nader na die volgende modelle gekyk wat deel vorm van kinderontwikkeling.

### **2.2.1 Die mediese model**

Die mediese model fokus op die "binne in die kind" gesentreerde model waarna (Ainscow 1998; Bailey 1998; Ferguson 2002; Mittler 2000, Skrtic 1995; Thomas & Loxley 2001) verwys. Die mediese model word vandag nog gebruik as 'n verduidelikende raamwerk. Dit kan hoofsaaklik gesien word as 'n model vir diagnose en behandeling. Wanneer hierdie model gebruik word, word die leerder wat 'n hindernis het uitgesonder, en daar word veral gekyk na die oorsprong van die probleem binne die leerder. Die model stel voor dat leerders se sterk en swak punte aangespreek moet word en waar moontlik moet die leerder in 'n omgewing geplaas word waar die probleem geadresseer kan word. Dit kan lei tot etikettering soos aandagafleibaarheid of hiperaktiwiteit of emosionele wanordes,

asook disleksie, soos in die vorige onderwysstelsel waar leerders in die remediërende klaskamer of spesiale klas of skool geplaas is. Hierdie onderwys was daarop gemik om 'n individuele kurrikulum daar te stel en spesialiste beskikbaar te hê wat dadelik kan help en die probleem kan adresseer. Die verband tussen die mediese model en inklusiewe onderwys word uitgewys as die intensie, segregasie en uitsluiting na integrasie en insluiting (Ainscow 1998; Bailey 1998; Ferguson 2002; Mittler 2000, Skrtic 1995; Thomas & Loxley 2001).

Die aksie wat geneem moet word is om die leerders te verander en hulle te laat inpas. Ondersteuning kom veral vanaf spesiaal opgeleide personeel en leerders word ook uitgeplaas om hulp te ontvang volgens die mediese model. Die aksie wat inklusiewe onderwys neem, is om die sisteem te verander en om verkillende ondersteuningstelsels in plek te plaas. Samewerking tussen verskeie rolspelers is van belang, veral waar rolle vervul word deur spesialiste, so ver as moontlik in die hoofstroom. Faktore wat 'n groot rol in die mediese model gespeel het, was veral mediese afwykings en binne inklusiewe onderwys val die klem op die leerder se sosiale, biologiese en ekologiese invloede wat op hom of haar inwerk.

Alhoewel die mediese model verworp word, kan mediese inligting nie totaal geïgnoreer word nie, want dit is steeds nodig om die persoon se funksionering en gebreke te identifiseer en dan die dinamiese interaksie tussen biologiese, individuele en sosiale perspektiewe soos voorgehou in Bronfenbrenner se ekologiese model (wat in afdeling 2.2.3 volledig bespreek word) in ag te neem.

## **2.2.2 Die sosiaal-ekologiese model**

Daar word vervolgens na die sosiaal-ekologiese model gekyk. Omdat die leerder 'n sosiale wese is, moet daar eers na die sosiaal-ekologiese invloed gekyk word alvorens daar na die ekologiese faktore gekyk kan word. Bailey (1998:22) het in hierdie verband daarop gewys dat daar 'n paradigmkuif weg van die leerder moet wees, en dat daar meer op ondersteuning om hulle hindernisse tot leer te adresseer, gefokus moet word. Die sosiaal-ekologiese model is 'n raamwerk om

die verskeie effekte en die onderlinge verbande van sosiale elemente in die omgewing op die individu te ondersoek. Oetzel, Ting-Toomey en Rinderle (2006) definieer hierdie model as die studie van mense binne hulle omgewing en die onderskeie invloede wat hulle op mekaar uitoeft. Hierdie model laat integrasie op talle vlakke toe, en erken die ineengeweeerde verhouding wat tussen die individu en sy omgewing bestaan, met verwysing na die individu self met sy kennis, sy houding en sy vaardighede. Die interpersoonlike vlak is die vlak waarop die individu beweeg, die invloed op hom/haar vanaf sy/haar familie, vriende en alle sosiale netwerke wat 'n uitwerking op hom/haar as 'n individu het.

Die volgende vlak is die vlak wat verwys na die invloed wat organisasies en instansies op die individu en die gemeenskap het. Laastens is daar die vlak wat verwys na die staat se invloed op die individu. Nirje, in Du Toit (1996:7), wys op die 107 "normalisering" wat dui op die beskikbaarstelling van patronen van alledaagse lewe wat so na as moontlik aan 'n normale lewe vir 'n leerder met hindernisse tot leer is. Hoofstroom is die onderwys ekwivalent van die normaliseringsbeginsel wat voorstel dat leerders met hindernisse tot leer 'n reg tot lewenservarings het wat gelykstaande is aan ander wat wel al die geleenthede het en geen hindernisse tot leer ervaar nie.

Die hele doel met hoofstroomonderwys is om leerders met hindernisse so ver as moontlik weer terug te laat keer tot die hoofstroomonderwysklas. Sodoende is hulle dan weer saam met hulle ouerdomsgroep, dus die sosiaal-ekologiese groep waarin die leerder wat hindernisse tot leer ervaar, hom-/haarself elke dag bevind en wat 'n positiewe uitwerking op die individu se ontwikkeling en selfbeeld behoort uit te oefen. In Amerika het leerders met hindernisse die nie-akademiese klasse soos kuns en liggaamsoefeninge bygewoon (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith en Leal 2002:77). In die spesialeklas moes die klas aangepas word om die leerder met hindernisse tot leer te akkommodeer, asook in die geval van die hoofstroomklas moes die klas aangepas word om sy gereedheid te bewys ten opsigte van die leerder met hindernisse tot leer.

Ainscow (1999:7) kritiseer die metode om 'n hoofstroomklaskamer daar te stel omdat dit nie genoeg ondersteuning bied om die leerders te help nie. Dit staan ook bekend as "mainstream dumping", soos Corbet (2001) dit beskryf. Alhoewel Ferguson en Ford (1994:1507) die opinie het dat integrasie van leerders met hindernisse tot leer in die hoofstroom kan plaasvind, het dit tog grotendeels onvervuld gebly. Tog word daarop gehoop dat met die voorstelling van inklusiewe onderwys gedurende die laaste twee dekades van die 20ste eeu, die belofte van akkommodasie van diversiteit in die volle sin gerealiseer sal word. Inklusiewe onderwys gaan immers oor die verlenging van hierdie ideaal in onderwys. Mittler (2000:10), beskryf inklusiewe onderwys as 'n herkonsepsualisering van waardes en oortuigings wat diversiteit verwelkom en is nie slegs net 'n stel praktyke nie. Op die sosiaal-ekologiese model volg Bronfenbrenner se ekologiese model wat vervolgens bespreek word.

### **2.2.3 Bronfenbrenner se ekologiese model**

Die ekologiese model sluit by die sosiaal-ekologiese model aan en word hier uiteengesit. Die model stel verskillende sisteme van die interaksiesisteem voor wat uitloop op 'n resultaat van verandering, groei en ontwikkeling soos die fisiese, biologiese, psigologiese, sosiale en kulturele ontwikkeling van die mens. Wat in een sisteem plaasvind, beïnvloed al die ander sisteme. In die veld van inklusiewe onderwys het Bronfenbrenner se ekologiese model, die model van ontwikkeling, ons herinner aan die algemene uitdagings van kinderontwikkeling. Dit kan nie apart gesien word van die sosiale uitdagings met betrekking tot leerders met hindernisse tot leer nie, veral binne die Suid-Afrikaanse konteks waar alle sfere met mekaar verbind is en die invloed van die verskillende sfere op die leerder huis aanleiding gee tot hindernisse tot leer (vergelyk ook hoofstuk 5, tabel 4 afdeling 5.4). Emosionele en familieprobleme, 'n tekort aan ouerbetrokkenheid, sosiale deprivasie en onveilige reis na die skool, is as van die mees algemene hindernisse onder leerders in Gautengse publieke laerskole geïdentifiseer (Christenson & Sheridan 2001; Frederickson & Cline 2002:210).

Die ekologiese model is seker die mees belangrike model binne inklusiewe onderwys en die onderskeie ondersteuningstelsels aangaande die leerder wat hindernisse tot leer ervaar. Die leerder se onmiddellike omgewing, sy/ haar huis en die familie kan vrees veroorsaak en aanleiding tot hindernisse tot leer gee. Dit vind veral binne die Suid-Afrikaanse konteks plaas waar die individu hom- of haarself binne omstandighede bevind, soos byvoorbeeld swak ekonomiese omstandighede tuis, wat kan veroorsaak dat die leerder honger is en nie kan konsentreer nie, of ouers wat baklei en selfs blootstelling aan geweld waarmee hierdie individu op 'n daaglikse basis gekonfronteer word. Die vrees wat die leerder ervaar om vanuit die swak ekonomiese omgewing (waar geweld en misdaad 'n norm is), na die skool te kom, sal bydra tot hindernisse tot leer wat die leerder ervaar. Hierdie aspekte bevestig die belang van Bronfenbrenner se model. Sisteme in Suid-Afrika beïnvloed mekaar en die bevindinge van die vraelys wat in hoofstuk 5 uiteengesit sal word, sal dit ook aanspreek.

Om bogenoemde paragraaf, met verwysing na Bronfenbrenner se ekologiese model binne die Suid-Afrikaanse konteks te verduidelik, is dit 'n gegewe dat sommige leerders in 'n swak ekonomiese buurt en selfs in 'n krot woon, beide ouers is werkloos, geld wat hulle wel het word gebruik om alkohol mee te koop. Kinders word geslaan, aangerand en in baie gevalle ook gemolesteer. Die woede van ouers word op kinders uitgehaal, die kinders leef in vrees en angs en moet onder hierdie omstandighede skool toe gaan. Soms het hulle nie kos om te eet nie. Die vraag ontstaan hoe hierdie kinders in die klas kan konsentreer. Hierdie leerders se omgewing, hulle familie en hulle invloedsfeer het 'n effek op hulle en dit gee aanleiding tot hindernisse tot leer. Bogenoemde verduideliking dien as bewys van hoe Bronfenbrenner se ekologiese model werk en die kind deur sy omgewing beïnvloed word. Hierdie kind is op ondersteuning aangewese as hy/sy wil oorleef en bo sy/haar omstandighede wil uitstyg. Volwassenes sal moet ingryp, en veral laerskoolleerders is afhanklik van 'n volwassene tot hulle die ouderdom bereik om self onafhanklik te kan funksioneer (Engelbrecht 1999: 4).

Bronfenbrenner se model help ook om klaskamers, skole en families as sisteme op hulle eie te beskou (Christenson & Sheridan 2001; Frederickson & Cline 2002:212), net soos Donald, Lazarus en Lolwana (1997:33) die ekosistemiese en konstruktivistiese perspektiewe gebruik het. Engelbrecht (1999: 3) het die ekosistemiese perspektief voorgestel, wat as 'n meta-benadering gesien kan word om inklusiewe onderwys by wyse van konteksuele analyse en sintese te verstaan. Hierdie perspektief wys weereens die verskillende vlakke van die hele sosiale konteks uit waar daar interaksie is op komplekse en dinamiese wyse om so kinderontwikkeling te verstaan. Menslike faktore speel altyd 'n rol, soos byvoorbeeld gedrag wat aangemoedig of ontmoedig word om reaksie uit te lok, asook patronen van interaksie wat plaasvind in 'n sisteem waar almal onderling verbind is. Hier is families, skole, klaskamers en die plaaslike gemeenskap ter sprake. Tyd speel hier ook 'n rol: veranderinge oor tyd heen wat tot vervulling kom in die individu en in die omgewing. Al hierdie sfere pas inmekaaier en is onderling verbind (Bronfenbrenner 1997 in Frederickson & Cline 2002:110). Hierdie sisteme sluit die mikro-, meso-, ekso-, en makrosisteem in.

Die mikrosisteem is die interaksie tussen die leerder en die familie, tussen die leerder en die skool en tussen die leerder en sy portuurgroep. Dit is dus die onmiddellike omgewing waar die proksimale proses plaasvind. Dit is al die gebeure wat direk om die persoon plaasvind en so gekoppel word aan gebeure. Die mesosisteem verwys na verhoudinge wat ontwikkel en bestaan tussen twee mikrosisteme. 'n Voorbeeld hiervan is 'n leerder met huislike omstandighede waar daar geen steun ontvang word nie, wat dalk nie die emosionele ondersteuning ontvang wat hy mag verlang nie. Die leerder word dus onder druk geplaas en kan dalk hindernisse tot leer ontwikkel. Die leerder kan tog 'n onderwyser hê wat omgee en 'n positiewe omgewing kan skep wat vir die leerder 'n veilige ruimte skep. Oor 'n tydperk kan dit die leerder se selfbeeld 'n hupstoot en 'n gevoel van veiligheid gee. Die skool kan die leerder teen die psigologiese effekte van die onsekere omstandighede huis beskerm en as ondersteuning dien.

Die ekosisteem verwys na een of meer omgewings waarin die ontwikkelende leerder nie direk betrokke is nie, maar 'n aktiewe deelnemer is wat beïnvloed mag word deur wat gebeur, soos binne die onderwyssisteem, gesondheidsdepartment, die media, 'n ouer of 'n plaaslike gemeenskapsorganisasie. Die ouer se stresvolle verhouding met die werkgewer beïnvloed die leerder nie direk nie, maar kan moontlik 'n invloed hê op die kwaliteit van die verhouding tussen ouer en leerder. Die makrosisteem verwys na die houding en oortuigings asook waardes en inherente ideologieë van die gemeenskap, byvoorbeeld die waardes en oortuigings wat demokrasie en sosiale jurisdiksie insluit (Bronfenbrenner 1997 in Frederickson & Cline 2002:119).

Die chronologiese sisteem verwys na die ontwikkelende tydraamwerk wat oor alle stelsels strek en die individu beïnvloed, soos waar 'n "tiener" die huis verlaat en die volwasse wêreld betree. Bronfenbrenner sê ook dat leerders deel vorm van hulle eie ontwikkeling en die omgewing alleen nie 'n rol speel nie (Bronfenbrenner 1997 in Frederickson & Cline 2002:120). Hoe leerders hulle omstandighede waarneem, het 'n invloed op hoe hulle reageer binne hulle menslike en fisiese konteks. Daar is verskeie beginsels soos om 'n ekwilibrium, of 'n dinamiese balans, te handhaaf. Alledaagse voorbeeld van lineêre denkwyses kan 'n leerder kortwiek, soos ouers wat gedurig negatiewe opmerkings maak oor hulle prestasies en ook nie betrokke of geïnteresseerd is nie. Nog voorbeeld hiervan is as 'n leerder te stadig werk en nie kan lees nie, ouers wat geskei is, leerders wat uit 'n arm agtergrond kom, ouers wat alkoholiste is, klasse se getalle wat te groot is en 'n nuwe kurrikulum wat nie werk nie. Bronfenbrenner se teorie is belangrik vir inklusiewe onderwys om al die dele te verenig en elke deel moet ondersoek word. Dit beteken dat 'n oorsaak of gevolg op een vlak nie noodwendig gesien kan word as dieselfde rede op 'n ander vlak nie. Vanuit hierdie perspektief moet daar in gedagte gehou word dat as daar met ouers, onderwysers of leerders gewerk word, daar nooit sig verloor moet word van die hele sisteem nie. Die huidige ondersoek na ondersteuningstelsels is om hierdie rede relevant, omdat dit vasstel of leerders met onderskeie hindernisse wel voldoende ondersteun word. Bronfenbremer het

die bio-ekologiese model ontwerp waar daar spesifieke vorme van interaksie tussen prosesse, persone, kontekste en tyd plaasvind.

Die ekologiese model vorm die sentrale deel van die leerder se bestaan en vorm die interaksie tussen die organismes, die mense en die omgewing, waar hulle, hulle bevind. Persone se karaktertrekke word as instrumenteel bestempel in die vorming van die toekoms en van die rigtings en mag wat die ekologiese, dus die omgewing, op die persoon se ontwikkeling uitoefen. Eerstens is daar disposisies en magte wat verskeie invloede kan uitoefen, soos impulsiwiteit, aggressie, geweld, gevoelens van onsekerheid, skaamheid, en selfs karaktertrekke soos nuuskierigheid en response op inisiatiewe deur andere. Tweedens is daar ekologiese bronne soos genetiese afwykings, lae geboortegewig of breinbeskadiging. Derdens is daar die aanvraag na karaktertrekke, soos die gelukkige baba, of die hiperaktiewe teenoor die passiewe baba (Bronfenbrenner 1997 in Frederickson & Cline 2002:121).

Binne die ekologiese model word daar na die mikrotyd verwys as kontinuïteit teenoor diskontinuïteit. Mesotyd is die periodieke natuur van die episodes oor breër tydsintervalle soos dae en weke. Makrotyd fokus op die veranderende verwagtinge en gebeure wat plaasvind binne die groter gemeenskap, beide binne en oor generasies heen. Inklusiewe onderwys is 'n voorbeeld van so 'n grootskaalse verandering. Dit is ook afhanklik van voortgaande en gereelde interaksie tussen mense, voorwerpe en simbole. Die implementering van inklusiewe onderwys in die sisteem vereis begrip van die mikro-, meso- en makrotyd om die oorsprong van die ekologiese model te verstaan. Dit verg verder ontwikkeling van die leerder binne sy ekologiese omgewing en al die sisteme wat 'n invloed opmekaar uitoefen. Dit wil verder vasstel of die leerder wat hindernisse tot leer ervaar wel ondersteuning vanuit die verskeie sisteme ontvang wat 'n invloed op sy lewe uitoefen. Die vraag ontstaan of daar nie dalk net meer hindernisse vir die leerder bygevoeg word omdat daar nie ondersteuning van een sisteem na 'n ander is nie (Christenson & Sheridan 2001; Frederickson & Cline 2002:227). Heel waarskynlik sal die bevindinge in hierdie

studie hierdie vraag van Christenson & Sheridan (2001) en Frederickson en Cline (2002:227) aanspreek.

Om inklusiewe onderwys te implementeer is kompleks en ook ekologies sensitief (Dawes & Donald 2000:19). Om die menslike en fisiese aspekte te verstaan is 'n absolute voorvereiste. Hierdie ekologiese model is veral belangrik om inklusiewe onderwys binne Suid- Afrika se konteks te verstaan.

Die ekologiese model help om die hindernisse tot leer beter te verstaan, veral hoe hulle manifesteer binne die Suid-Afrikaanse konteks. Die diversiteit binne die Suid-Afrikaanse gemeenskap sal natuurlik bydra tot die kompleksiteit van inklusiewe onderwys, maar dit kan tegelykertyd bydra tot 'n platform vir transformasie en 'n geleentheid vir die ontwikkeling van 'n unieke inklusiewe onderwyssisteem wat nie net 'n afdruk is van die reeds bestaande sisteem nie. Die Suid-Afrikaanse inklusiewe onderwyssisteem ondersteun deur ondersteuningstelsels kan en sal 'n belangrike instrument vir die skep van 'n ware demokratiese gemeenskap wees.

Skole kan nie in isolasie funksioneer nie maar word deurentyd beïnvloed deur ekonomiese, politiese en sosiale ontwikkelinge. 'n Skool se karakter word grotendeels deur sy gemeenskap bepaal. Dyson en Millward (2000:24) verwys ook daarna dat inklusiewe onderwys gaan oor die ontwikkeling van 'n inklusiewe gemeenskap en onderwyssisteem. Dit word gebaseer op 'n waardesisteem wat 'n verskeidenheid fasette aangaande geslag, nationaliteit, ras, taal, kulturele, oorsprong en sosio-ekonomiese agtergrond insluit. Dit gaan oor die insluiting van almal, ongeag hulle vermoë, geslag, taal of gebreke, sodat alle leerders in 'n skool kan wees en toegang tot onderwys kan hê .

Die drie modelle is bespreek om die aanloopfases tot inklusiewe onderwys te verduidelik. Vervolgens sal daar na inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, en die aanloop daartoe, gekyk word.

## 2.3 Wat is inklusiewe onderwys?

Die vraag oor wat daar met inklusiewe onderwys bereik wil word, is duidelik in Witskrif 6 verwoord, naamlik :

- Om te beweeg vanaf 'n leerdergesentreerde model na een waar leerders se hindernisse binne 'n sisteembenadering aangespreek word;
- Om 'n sisteem te ontwikkel waarbinne alle hindernisse, insluitende armoede, taal, kommunikasie, geslag, gebrek en MIV aangespreek en verstaan word; en
- Om een sisteem en een kurrikulum vir almal te ontwikkel (Department of Education 2001:9).

Die standpunt wat Witskrif 6 (Department of Education 2001:9) ook huldig, is dat inklusiewe onderwys 'n integrale deel van ons onderwysstelsel behoort te wees. Verder behoort daar ook gekyk te word na die aard en uitvoerbaarheid van inklusiewe onderwys en veral of alle leerders in elke klas haar/sy volle potensiaal kan bereik en al die nodige ondersteuningstelsels wel in plek is om alle leerders te ondersteun.

Witskrif 6 stel 'n 20-jaar plan voor om inklusiewe onderwys oor alle grense heen te implementeer, en is soos volg ingedeel: Onmiddellike tot korttermynndoelwitte: 2001-2003, mediumtermyn doelwitte: 2004-2008 en langtermyn doelwitte: 2009-2019 (Departement van Onderwys, 2001:20).

Die plan sluit onder andere die omskakeling van laerskole na voldiensskole in, asook spesiale skole na hulpbronsentrum. Daar sal 30 voldiensskole en 30 distriksondersteuningspanne wees. Die spanne sal bestaan uit personeel van die provinsies en streeksdistrikte asook van hoofkantoor en hulpbronsentrum. Hulle hooftaak sal wees om programme te evalueer, hulle effektiwiteit te monitor en aanbevelings te maak, soos wat dit ook in hoofstuk 1 uitgewys is. Die distriksondersteuningspan sal die institusionele ondersteuningspan ondersteun.

Laastens moet die institusie sentraal betrokke wees om leerders wat hindernisse tot leer ervaar te identifiseer en dan die hindernisse tot leer te adresseer.

In die uitvoering van die plan, sal daar veral op leerders in die grondslagfase wat ondersteuning benodig, gefokus word. Hulle sal sorg dat die kurrikulum asook die assessering en instruksies gedurende die onderrigproses aangepas word (Education White Paper 6: Building an Inclusive Education and Training System 2006:33). Onderwysers sal ook die omvang ten opsigte van hindernisse tot leer help bepaal. Daaronder word hindernisse soos MIV/Vigs by ouers en leerders geklassifiseer, asook fisiese, emosionele, psigiese en kognitiewe aspekte wat as hindernisse by leerders geïdentifiseer kan word.

Outeurs oor die jare heen het verskillende sienings die lig laat sien oor wat inklusiewe onderwys is. 'n Voorbeeld hiervan is dat daar groter deelname en 'n vermindering in uitsluiting van die kurrikulum, kultuur en gemeenskap moet wees (Ballard 1999:2; Burden 2000:30; CSIE 2000:12). Verder is daar die mening dat daar waarde geheg moet word aan diversiteit en dat heterogene klaskamers nie geskei moet word nie (Ballard 1999:169; CSIE 2000:12; Loreman et al. 2005:2). Daar word verder gemeen dat inklusiewe onderwys op die verwagting gebou word dat alle leerders kan leer, ongeag hulle hindernisse (Kluth, Biklen & Straut 2003:11). Daar is ook die siening dat inklusiewe onderwys beteken dat leerders tot mekaar se leer kan bydra waar die leerder met hindernisse tot leer en die leerder wat nie hindernisse ervaar nie, saam in die hoofstroomklas geakkommodeer kan word en dat hulle mekaar in die leerproses kan ondersteun (Ainscow 1995:149; Davern, Sapon-Shevin, D'Aquanni, Fisher, Larson, Black & Minindo 1997:35; Walton 2006:31). Laasgenoemde siening sluit by die sosio-ekologiese model aan wat in punt 2.2.2 bespreek is.

Die oueurs wat ondersteuning uitlig, definieer inklusiewe onderwys in terme van ondersteuning wat op verskillende vlakke gefasiliteer word. Hulle meen dat inklusiewe onderwys definitief van ondersteuning afhanklik is (Hall & Engelbrecht 1999: 231; Hay 2003:135), net soos dit afhanklik is van opleiding van

onderwysers aangaande leerders met hindernisse tot leer (Bothma, Gravett & Swart 2000: 204; Hall & Engelbrecht 1999:231). Dit is ook afhanglik van onderwysers wat vir hulle leerders individuele onderwysplanne moet uitwerk, dus die kurrikulum moet kan aanpas om leerders wat hindernisse tot leer ervaar, te akkommodeer (Ainscow 1995:149; O' Shea 1999:179). Inklusiewe onderwys is verder afhanglik van effektiewe samewerking met ouers, die gemeenskap en ondersteuningspanne (O' Shea 1999:179; Grove & Fisher 1999:209; Walton 2006:32). (Al die bogenoemde ondersteuning word in hoofstuk 3 bespreek).

Om 'n kurrikulum te beplan is 'n nimmereindigende proses, en daar sal vervolgens gekyk word na hoe die nuwe ontwikkelinge in die onderwys by die integreringsproses gaan inskakel. Allen (1980:40) sê dat "leerders met gebreke by sosiale, rekreasie- en onderwysaktiwiteite geïntegreer moet word, ongeag hulle konsepsuele ontwikkeling". Dit is belangrik hoe die kurrikulum aangepas word om leerders wat hindernisse tot leer ervaar in die klas te akkommodeer sonder om enige leerder in die hoofstroomklas te benadeel.

Die bogenoemde aspekte dien as bewyse dat dit eerstens belangrik is vir die skool en sisteem asook die wye rekonstruering en verbetering na groter effektiwiteit, en tweedens is dit die versekering van toegang deur relevante individuele ondersteuning. Hierdie studie wat ondersteuningstelsels ondersoek, ondersteun bogenoemde outeurs soos O' Shea (1999:179); Grove & Fisher (1999:209); Walton (2006:32) se sienings.

In een van die mees onlangse studies in inklusiewe onderwys in Gautengse laerskole, waar navorsing oor die ervaring van inklusiewe onderwys onder laerskoolpersoneel gedoen was, bevind Kujwana (2007:54) dat inklusiewe onderwys tot voordeel strek van die onderwyser, ouer, skool en die leerder, en dat hierdie onderwys van elke leerder 'n wenner maak. Uitdagings wat hulle in hierdie verband in die gesig staar, is sosio-ekonomiese hindernisse, die gemeenskap, ouers, onderwysers en hindernisse in die klaskamer, naamlik psigologiese hindernisse asook hindernisse wat leer, taal en lees betref. Wat

veral 'n hindernis is, is die tekort aan ondersteuningstelsels wat in plek moet wees om die hindernisse van die leerders aan te spreek en te ondersteun. Bevindinge toon dat die ondersteuningstelsels wat huidiglik geïmplementeer word, gemengde reaksie by onderwysers uitlok wat betref hulle effektiwiteit (Kujwana 2007:55). Hulle wil almal 'n verbeterde ondersteuningstelsel hê om hulle te ondersteun en beter te bemagtig om inklusiewe onderwys toe te pas.

Daar moet gedurig in gedagte gehou word, asook altyd 'n konstante visie wees, van hoe leerders in 'n inklusiewe omgewing verwelkom en ondersteun kan word. So 'n inisiatief verlang noukeurige beplanning en dit vereis samewerking van alle rolspelers (Engelbrecht & Green 2001a:34). Samewerking kan beskryf word as 'n kreatiewe vennootskap tussen al die rolspelers wat saamwerk om hindernisse tot leer te identifiseer en hoe om hulle te adresseer. Vir ondersteuning binne 'n inklusiewe onderwyssisteem is dit nodig dat alle rolspelers effektief kommunikeer, konflik hanteer en probleme kreatief saam oplos, onderhandel, terugvoering gee, besluite neem en op mekaar kan staatmaak (Askew & Carnell 2006:44). Dit dui dus duidelik op samewerking (wat in afdeling 2.9 in diepte bespreek word).

Inklusiewe onderwys sluit alle leerders in en nie net 'n paar nie. Dit gaan ook nie net oor gebreke nie, maar om elke leerder se behoeftes wat aangespreek moet word. Dit behels die verandering van die kultuur en organisasie van 'n skool om stabiele strukture en sisteme te ontwikkel en om onderrig en leer te ondersteun. Onderwysers en die skoalgemeenskap besit kennis en vaardighede in onderwys wat die proses help vergemaklik. Daar is verskeie elemente by onderwysveranderinge betrokke en hulle kan nie onafhanklik staan nie, maar is in konstante wisselwerking met mekaar. 'n Voorbeeld hiervan is visie en leierskap wat belangrik is om demokratiese beginsels vir inklusiewe onderwys daar te stel en waar die hoof van 'n skool die toon moet aangee en die skool as 'n geheel moet help om 'n eenheid te word, 'n ondersteunende rol te speel en 'n gemeenskap te hê wat omgee. Ainscow (1999) vra vir gedeelde of veranderende

leierskap wat erken dat elke skoolgemeenskapslid, insluitende onderwysers en ouers, 'n leier kan wees en dat leierskapsrolle erken en ontwikkel moet word.

Geheelskoolontwikkeling is een van die benaderings om 'n inklusiewe skool daar te stel. Swart en Pettipher (2001:34) sê dat die doel van so 'n benadering is om inklusiewe kulture en praktyke daar te stel waar daar 'n interaktiewe en interafhanklike verhouding tussen die verskeie sisteme en subsisteme van die skool is. Daarom sluit dit alle rolspelers asook alle sisteme van die skool in. Samewerking tussen die verskeie rolspelers is van kardinale belang, dus val die fokus in geheelskoolontwikkeling op beide persoonlike en professionele ontwikkeling van alle lede van die skoolgemeenskap.

Ondersteuning en samewerking is die hoekstene van suksesvolle inklusiewe onderwys. Dit word ook deur internasionale modelle uitgelig as die twee belangrikste faktore om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak (vergelyk afdeling 2.9). Daar moet 'n gevoel van "behoort aan" vir die leerder geskep word en alle lede van die gemeenskap moet die leerders ondersteun. Dit veronderstel dat geen leerder, onderwyser, ouer of professionele ondersteuner enige uitdagings alleen moet hanteer nie. Samewerking is 'n belangrike strategie van ondersteuning vir inklusiewe onderwys, en volgens Cook (2003:5) is samewerking 'n styl van direkte interaksie tussen ten minste twee partye wat vrywillig met mekaar bemoeienis maak en saamwerk vir 'n gemeenskaplike doel.

Houdings ten opsigte van diversiteit en verandering kan 'n hindernis of 'n sterk positiewe invloed wees by die implementering van inklusiewe onderwys. Die houding van alle rolspelers is belangrik en moet positief saamwerk. Daar is nie plek vir negatiewe houdings as daar 'n sukses van inklusiewe onderwys gemaak wil word nie. Daar kan nie gewag word vir houdings om te verander voordat implementering plaasvind nie. Dit is 'n gegewe dat houdings en gedrag gedurig verander. Navorsing toon dat onderwysers se houding teenoor leerders met gebreke totaal positief verander sodra hulle op 'n daaglikse basis met hierdie

leerders begin werk, want in die meeste gevalle is daar voorafopgestelde idees wat deur persepsies gevorm was (Swart & Pettipher 2001:39).

Onderwysers wat met leerders wat hindernisse tot leer ervaar werk, het tyd, samewerking, administratiewe ondersteuning en gereelde opleiding geïdentifiseer as bronne vir ondersteuning en instandhouding van inklusiewe onderwys in skole (Swart & Pettipher 2001:43). Skole kan ook ondersteuning van die gemeenskap, universiteite en skole in die omgewing, veral spesiale skole, kry.

Inklusiewe onderwys in Suid-Afrika behels beide formele en informele onderwys en dit beoog 'n leerervriendelike kurrikulum wat meer op leerders se sterk punte as op hulle swak punte fokus (Departement van Onderwys 2001:16). Inklusiewe onderwys gaan oor die erkenning en respektering van verskille onder alle leerders en om op ooreenkomste te bou. Dit gaan oor die ondersteuning van alle leerders, onderwysers en 'n sisteem as 'n geheel, sodat alle hindernisse tot leer geadresseer kan word. Dit fokus verder op die aanpassing van die kurrikulum en die versterking van ondersteuningstelsels in die klaskamer (Departement van Onderwys 2001:6). Om inklusiewe onderwys te implementeer, verlang die opvoedkundige instelling 'n uitgebreide ondersteuningsnetwerk en die nodige hulpmiddels. Die belangrikste hiervan is die ondersteuningstelsels (Engelbrecht & Green 2001a:40), wat in hierdie studie nagevors word.

#### **2.4. Kenmerke van inklusiewe onderwys**

Die begrip inklusiewe onderwys is in die vorige deel van hierdie studie bespreek, maar nou word daar van nader gekyk wat inklusiewe onderwys werklik behels, met spesifieke verwysing na die kenmerke van ondersteuningstelsels. Salisbury en Smith (1991:9) het alreeds die karaktertrekke van 'n suksesvolle program vir inklusiewe onderwys daargestel. Hierdie karaktertrekke behels die volgende: beplande sosiale interaksie tussen leerders; intense ouerbetrokkenheid; 'n goed gedefinieerde kurrikulum; en 'n toegewydheid tot ondersteuning en

geïntegreerde dienste en praktyke. Die kollig val hier op samewerking en metodes van onderrig. Die “Eric Digest” (2003) identifiseer karaktertrekke vir ‘n suksesvolle program onder vyf hoofde, naamlik 1) houdings en oortuigings waar die onderwyser daarin glo dat die leerder die werk kan bemeester en hul potensiaal kan bereik, 2) onderwysers aanvaar verantwoordelikheid vir leeruitkomste van leerders met hindernisse tot leer; 3) personeel aanvaar die leerder met hindernisse tot leer; 4) ouers is ingelig en aanvaar die doelwitte van die program en 5) spesiale onderwyspersoneel is toegewy aan die samewerkingspraktyk. Alles word dus ten gunste van ondersteuning gedoen.

Dit is belangrik dat die skoolhoof die behoeftes van die leerders met hindernisse tot leer verstaan. Daar moet genoeg onderwysers beskikbaar wees, ingesluit ondersteuningspersoneel. Daar moet voldoende onderwysopleiding aan onderwysers verleen word. Korrekte beleidsprosedures vir die monitering van elke individuele leerder met hindernisse tot leer moet in plek wees. Verder is dit die dienste en fisiese akkommodasie soos gesondheidsdienste, dienste van kindersielkundiges en spraak- en gehoorterapeute, sosiale werkers, speelterapeute, fisioterapeute of remediërende onderwysers om die leerder wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun. Toerusting soos ‘n gehoorapparaat wat behulpsaam sal wees gedurende terapie sessies moet ook beskikbaar en toeganklik wees. Die skool ondersteuningsnetwerk is van kardinale belang (*Eric Digest* 2003). Volgens Malloy (2004:22) is onderwysers in spesiale onderwys deel van die instruksionele en beplanningspan om hierdie ondersteuningsnetwerk te vorm.

Die spanwerk benadering word ook vir probleemoplossings en program-implementering gebruik. In inklusiewe onderwys is dit noodsaaklik dat onderwysers, onderwysers in spesiale onderwys en ander spesialiste saamwerk. Metodes van aanbieding hang van die onderwysers af waar hulle ‘n leeromgewing skep wat sosialisering aanmoedig.

Daar kan uit bogenoemde afgelei word dat samewerking een van die belangrikste faktore is om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak. Die grootste faktor wat van inklusiewe onderwys 'n sukses kan maak, is egter dat hindernisse tot leer effektief ondersteun en aangespreek moet word. Hindernisse tot leer en inklusiewe onderwys kan nooit apart bespreek word nie, omdat hulle saam 'n eenheid vorm. Om hierdie rede sal daar nou na hindernisse gekyk word wat binne inklusiewe onderwys 'n rol speel. Daar sal ook gekyk word hoe die onderskeie hindernisse ondersteun word. Malloy (2004:26) het 'n paar hindernisse geïdentifiseer wat in die weg van inklusiewe onderwys kan staan, naamlik beskikbare fondse, verskille tussen die skole asook gespesialleerde hulp en die burokratiese agtergrond van 'n skool as organisasie. Laasgenoemde hindernis ontstaan veral as hulle nie maklik oor distriksgrense heen kan kommunikeer nie. Verder kan die kurrikulum ook 'n hindernis veroorsaak, veral as dit so gestruktureer is dat dit kommunikasie moeilik maak. 'n Inkusiewe onderwyssstelsel kan ontwikkel word as die hele sisteem verander word deur die bestuur 'n samewerkende rol te laat aanneem en 'n multikulturele kurrikulum wat dus alle kulture verteenwoordig te implementeer (Price, Mayfield, Mc Fadden & Marsh 2001:24).

Onderrig en ondersteuning word saam geïntegreer in die oorkoming van hindernisse tot leer. Dit bevestig weereens dat inklusiewe onderwys 'n reis sonder 'n einde is (Mittler 2000:113). Tog moet daar 'n doel vir elke skool wees om 'n klimaat en kultuur daar te stel wat elke aspek van die skoollewe aanraak. So is ondersteuning 'n magtige wapen teen hindernisse tot leer. Die term "hindernisse tot leer" word in Suid-Afrika gebruik en daarom word die hindernisse tot leer ook binne die Suid-Afrikaanse konteks bespreek.

#### **2.4.1 Hindernisse tot leer**

In Suid-Afrika, voor die voorlegging van die publieke besprekingsdokument "Onderwys vir almal" (Department of Education 1997:45), is daar na leerders met gebreke verwys as leerders met spesiale opvoedingsbehoeftes. Nou staan die

term bekend as leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Sulke hindernisse sluit hindernisse in wat hulle oorsprong in persoonlike omstandighede van die leerder het en word gedefinieer in die gespreksdokument “Inclusion” (Department of Education 1996:1) as “learning difficulties, visual, hearing, mental, physical, emotional and behavioural impairments, the gifted (old terminology)”. Ook ingesluit is polities of finansieel agtergeblewe leerders asook leerders wie se kulturele agtergrond en taal verskil van die spesifieke skool se taal en kultuur.

Hindernisse tot leer kan ‘n oorsprong in die leerder self, in die sentrum vir leer, in die onderwyssisteem of in die breër sosiale, ekonomiese en politiese konteks hê. Hierdie hindernisse manifisteer hulself in leerders wat nie die pas in die sisteem kan volhou nie, asook wanneer dié wat uitgesluit word sigbaar word in die sisteem. Hierdie hindernisse kan voorkom word deur effektief te monitor en om die verskillende behoeftes binne die sisteem as ‘n geheel te bevredig (Department of Education 1997:12). Volgens Donald et al. (2002:29), verwys die woord hindernis na ‘n spesifieke leerprobleem wat algemeen deur ‘n interne probleem veroorsaak word. Spesifieke hindernisse word dikwels deur eksterne faktore soos erge sosiale en opvoedingstekortkominge veroorsaak. Die kombinasie van interne en eksterne faktore kan beteken dat ‘n noemenswaardige getal leerders hindernisse ervaar. Al het leerders ‘n diverse reeks hindernisse, moet elke hindernis so effektief as moontlik geadresseer word.

Witskrif 6 ( Department of Education 2001:16,17) dui die volgende moontlike oorsake aan wat hindernisse tot leer as gevolg kan hê:

- ‘n Rigiede en onveranderbare kurrikulum;
- Negatiewe houdings en stereotipering van verskille;
- Ontoereikende kommunikasie;
- ‘n Ontoeganklike en onveilige fisiese omgewing;
- Ontbrekende en ontoereikende ondersteuningsdienste;
- Ontoereikende beleide en wetgewing;

- Die onbetrokkenheid van ouers;
- Onopgeleide onderwysers.

Dit is die doel van inklusiewe onderwys om hindernisse te identifiseer en te verminder. Die onderwyssisteem moet daarna streef om alle leerders te laat deelneem. Volgens Donald et al. (2002:29) is die algemene uitdaging in die verbetering van onderwys vir almal om vas te stel hoe om op diverse leerbehoeftes te reageer. Die konsep van inklusiewe onderwys stel ook voor dat skoolhoofde nie die reg het om teen leerders met hindernisse tot leer te diskrimineer nie (Barnett, Monda-Amaya & Lisa 1998:1). Die hoof se ingesteldheid teenoor inklusiewe onderwys het 'n groot invloed op skoolwye beleidsimplementering en operasionele innoverings. Volgens Cook et al. (1999:2) sal die skoolhoof se ingesteldheid bepaal tot watter mate inklusiewe onderwys in die skool toegepas word. Volgens Swart en Pettipher (2001:39) speel skoolhoofde 'n belangrike rol in die ontwikkeling van 'n gedeelde visie vir inklusiewe skole en daarom moet alle skoolhoofde bemagtig word en saamwerk. Om dit alles te bereik moet skoolhoofde oor die nodige vaardighede en kennis beskik. Vervolgens word 'n paar hindernisse tot leer bespreek.

#### **2.4.2 Leerders met hindernisse tot leer**

Kapp (1994:377) definieer hindernisse tot leer as 'n generiese term wat verwys na 'n heterogene groep afwykings. Dit manifesteer deur betekenisvolle probleme wat ontstaan by die aanleer en gebruik van luister, spraak, lees, skryf, redeneer of wiskundige vaardighede. Die term "leerdeur met hindernisse tot leer" verwys na 'n groep leerders met fisiese, sensoriese, intellektuele of verskeie hindernisse wat gespesialiseerde apparate of onderwysondersteuning nodig het om hulle toegang tot die kurrikulum te verleen en om effektief aan die leerproses deel te neem. Waar sulke ondersteuning nie verleen word nie, sal die leerproses nie suksesvol kan geskied nie (Department of Education 1997:vii).

Hindernisse tot leer kan intrinsiek of ekstrinsiek wees. Intrinsieke hindernisse is waar die leerder se hindernis in hom- of haarsel self is, soos fisiese, sensoriese, intellektuele, neurologiese, emosionele of gedragshindernisse. Ekstrinsieke hindernisse is buite die leerder, soos Bronfenbrenner se ekologiese model in afdeling 2.2.3 ook verduidelik. Verskillende invloedsfere van 'n leerder se lewe oefen 'n invloed op hom of haar uit en dit kan tot hindernisse tot leer aanleiding gee. Voorbeeld hiervan is familieprobleme, ontoereikende beleide of ondersteuningstelsels en sosio-ekonomiese omstandighede. 'n Belangrike hindernis tot leer, veral in die Suid-Afrikaanse konteks, is spraak en taal omdat Suid-Afrika soveel uiteenlopende kulture akkommodeer.

Leerders met 'n hindernis soos disleksie het dikwels 'n geskiedenis van spraak- en taalhindernisse. Ander leerders toon net 'n agterstand in die onderskeie spraakklanke of ontwikkeling van hoe om hulself in taal uit te druk. Leerders kan ook 'n spesifieke taalgebrek hê wat alle areas van taalontwikkeling beïnvloed. Dit het 'n groot invloed op hulle vermoë om die kurrikulum te verstaan. Leerders met 'n spraakprobleem kan probleme met artikulasie ervaar, soos probleme met motoriese vaardighede wat vir spraak benodig word. Daar kan ook fonologiese hindernisse wees waar die leerder probleme ondervind met die organisering van spraakklanke. Fonologiese probleme is meer algemeen, maar in die meeste gevalle het leerders hindernisse in albei areas (Wren 2006:71).

Taalhindernisse sluit probleme met die strukture van 'n taal in soos konstruering van sinne en die verstaan van strukture. Probleme met die inhoud van die taal kan ondervind word, byvoorbeeld om die korrekte woorde te vind of om te sukkel om woorde by konsepte te pas. Probleme met die gebruik van die taal, soos swak gespreksvaardighede, lei tot beperkte gebruik van taal vir interaksie. In Suid-Afrika waar die meerderheid van leerders nie in hulle moedertaal onderrig ontvang nie, kan onderrig en opdragte verkeerd geïnterpreteer en uitgevoer word. Dit word ook in Witskrif 6 uitgely dat onderrig in 'n tweede of addisionele taal 'n hindernis kan veroorsaak (Department of Education 2001).

Vir die doel van hierdie studie kan daar slegs na die mees prominente hindernisse verwys word, anders sal die omvang daarvan te groot wees. Maar soos wat dit uit bogenoemde besprekings van onderskeie hindernisse duidelik geword het, gaan inklusiewe onderwys en hindernisse hand-aan-hand. Sonder die nodige ondersteuning om die leerder wat hindernisse tot leer ervaar, te ondersteun, sal inklusiewe onderwys nie slaag nie en sal dit tot nadeel van die leerder strek. Hoe ondersteuningstelsels in plek geplaas word om hindernisse te adresseer, asook verskeie ondersteuningstelsels wat alreeds in plek is in inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, word volledig in hoofstuk 3 bespreek. Die vraag aan die begin van afdeling 2.4 na wat inklusiewe onderwys is, is nou beantwoord. 'n Leemte bestaan egter nog binne die Suid-Afrikaanse konteks wat belangrik is vir hierdie studie, en daarom gaan daar na inklusiewe onderwys gekyk word in die lig van die Suid-Afrikaanse onderwysgeschiedenis en -ervarings.

## **2.5 Inklusiewe onderwys in Suid-Afrika**

### **2.5.1 Agtergrond**

Die onderwysveld beslaan talle aspekte, naamlik die pre-primêre, primêre, sekondêre en tersiêre velde. Hierdie studie fokus op die primêre fase, dus op laerskoolvlak. 'n Waardering van die historiese, sosiale, politieke en ekonomiese konteks waarin onderwys funksioneer is belangrik om die onderwys van 'n land te verstaan. Booth en Ainscow (1998:9) bevestig dit. In hulle vergelykende studie oor inklusiewe onderwys internasionaal, het hulle hulself afgevra wat hulle van die plaaslike en nasionale konteks moet weet om die inklusiewe onderwyssisteem van 'n spesifieke land te verstaan. Dit is buite die veld van hierdie studie om 'n in-diepte bespreking te gee van die komplekse faktore wat bygedra het tot hoe ons onderwyssisteem vandag daar uitsien. 'n Kort historiese oorsig behoort die leser egter te oriënteer en daarna in die doel te slaag om inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en ook in die buiteland aangaande inklusiewe onderwys van nader te ondersoek.

Suid-Afrika het 'n rasverdeelde onderwyssisteem geërf. Die apartheidse beleid het teen sekere rassegroepe gediskrimineer wat op onregverdige en ongelyke voorsiening van onderwysgeleenthede vir die onderskeie rassegroepe in Suid-Afrika uitgeloop het (Du Preez 2007: 8). Toe die nuwe regering na die 1994 verkiesing oorgeneem het, het Suid-Afrika met 'n intense transformasieproses begin, en veral onderwys het 'n dramatiese verandering ondergaan deur 'n stelsel wat op beginsels en gelykheid gebou is daar te stel om die vorige rasverdeelde onderwyssisteem te vervang.

Om die ras- en kultuurverdeelde sisteem van die verlede te vervang met 'n nuwe raamwerk vir onderwys, moes daar gekyk word na lande waar alle rasse en kulture alreeds vir dekades saam een onderwyssstelsel deel. Daar sal later in die hoofstuk in diepte na internasjonale modelle gekyk word.

### **2.5.2 Geskiedenis van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika**

Daar word vervolgens na inklusiewe onderwys in Suid-Afrika gekyk, maar ook na internasjonale gebeure wat tot die geskiedenis aanleiding gegee het. Vir jare het die tradisionele onderwyssisteem wêreldwyd spesiale onderwys verskaf aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Soos die onderwys, sosiale, politiese en ekonomiese behoeftes van 'n gemeenskap vinnige veranderinge ondergaan het, het dit aan die lig gekom dat die tradisionele klaskamer nie meer aan die behoeftes voldoen nie. Dit was nou duidelik dat vermeerderde leerderdiversiteit en veranderende ekonomiese en sosiale omstandighede druk op die onderwyssstelsel geplaas het om goed opgevoede leerders te produseer. Die effektiwiteit van die huidige onderwyssstelsel is bevraagteken, en as gevolg daarvan, was die konsep van inklusiewe onderwys wyd verkondig as basis vir ontwikkeling van een onderwyssstelsel wat alle leerders dien (Potts 2005:19).

Sedert 1975 het onderwys vir leerders met hindernisse tot leer wêreldwyd aandag en toewyding begin ontvang, beide as 'n resultaat van die Verenigde

Nasies se aktiwiteite en wêreldwye pleidooie van gelyke onderwys vir almal. In die deklarasie vir die regte van persone met gebreke het die Verenigde Nasies aan lidlande hulle ondersteuning verseker vir menseregte, onderwys, integrasie en volle indiensneming en voorwaardes van ekonomiese en sosiale vooruitgang vir mense met hindernisse tot leer (Potts 2005:21). In April 2000 was die Dakar Raamwerk in aksie: Onderwys vir almal is as beginsel aangeneem by die Onderwysforum in Dakar, met die doel om wêreldonderwys vir almal daar te stel teen 2015. Die Verenigde Nasies het ingestem om 'n Konvensie vir Menseregte vir persone met gebreke in November 2001 te beplan (Potts 2005:22).

In 1990 het afgevaardiges van 155 lande, asook 150 staats- en nie-staatsorganisasies by die Wêreldkonferensie oor Onderwys vir Almal in Jomtien, Thailand (5 - 9 Maart 1990) saamgestem om laerskoolonderwys toeganklik te maak vir alle leerders en om ongeletterdheid teen die einde van die dekade te verminder. Alhoewel die Jomtien dokumentasie baie verwys na leerders wat hindernisse tot leer ervaar, was dit tog die Salamanca-konferensie wat in hierdie verband 'n groot rol gespeel het. Vanaf die 7 tot 19 Junie 1994 was afgevaardigdes by die Wêreldkonferensie vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar, waar 92 regerings- en 25 internasionale organisasies in Spanje bymekaargekom het om weer hul toewyding tot onderwys vir almal te herbevestig (Clough & Barton 1998:4).

'n Nuwe stelsel tot leer is by bogenoemde konferensie aangeneem, naamlik om alle leerders, ongeag hulle fisiese, intellektuele, emosionele en sosiale omstandighede, asook taal of enige ander veranderlike, saam in dieselfde omgewing te laat leer, dus in hoofstroomonderwys waar alle leerders ingesluit is, dié met hindernisse tot leer en dié daarsonder (Clough & Barton 1998:4). Volgens Donald et al. (2002:29) lê die uitdaging daarin om onderwys te verbeter, en die reaksie gaan daaroor om diverse leerbehoeftes te kan akkommodeer. Hoofde word gekonfronteer met hoe hulle hulle skole gaan verander en ondersteuningstelsels in plek gaan plaas om sensitief en aanpasbaar te wees en te kan reageer op die wye verskeidenheid van hindernisse tot leer wat bestaan.

Hierdie aspek word ook in die vroelys aangespreek wat aan hoofde van Gautengse publieke laerskole gestuur word en die resultate sal in hoofstuk 5 volledig uiteengesit word.

Dit is 'n uiters noodsaaklike taak om onderrig aan alle leerders binne hoofstroomonderwys daar te stel, ongeag enige hindernisse. Die doel hiervan is om met so 'n stelsel 'n hoofstroomskool daar te stel wat geen diskriminerende houdings het nie, maar ondersteunende gemeenskappe het en 'n insluitende onderwysstelsel verskaf wat onderwys aan alle leerders verskaf. Dit is presies wat inklusiewe onderwys vir ons bied: om alle leerders, met of sonder hindernisse, te akkommodeer in een klas en met die regte ondersteuning in plek sal elke individu sy volle potensiaal kan bereik. Indien dit so toegepas kan word, sal onderwys voldoen aan wat Mittler sê: "Maak seker van gelyke geleenthede vir alle leerders op alle vlakke, jeug en volwassenes wat hindernisse tot leer ervaar binne 'n geïntegreerde onderwysstelsel wat volle verantwoordelikheid aanvaar vir individuele verskille en situasies" (Mittler 2000:19).

Salamanca het werklik die vooruitgang van inklusiewe onderwys op verskeie vlakke beteken. Dit het regerings daarop gewys dat alle leerders, dié met en dié sonder hindernisse tot leer in gewone skole ingesluit moet word. Salamanca het die weg gebaan vir inklusiewe onderwys. Die Salamanca deklarasie het gesê dat die spesiale skole 'n rol het om te vervul binne inklusiewe onderwys, nie net om 'n klein persentasie leerders te bedien wat nie na wense binne die hoofstroomskool kan funksioneer nie, maar om as 'n hulpbronsentrum te kan dien wat aan inklusiewe skole waardevolle menslike en materiële bronne kan bied. Witskrif 6 het hierdie voorstel aangeneem en spesiale skole binne die inklusiewe beleid as hulpbronsentrums daargestel (Potts 2005: 22). Dit is veral in Suid-Afrika van groot waarde, waar onderwysers deur die hulpbronsentrum ondersteun word wat as hulpbronsentrums funksioneer (Hierdie aspek word volledig in hoofstuk 3 bespreek.). Dit is belangrik in die opsig dat nie alle onderwysers altyd oor die nodige opleiding aangaande leerders wat hindernisse tot leer ervaar, beskik nie.

Die Salamanca-dokument verskaf riglyne deur die ervaring van baie lande met verskillende onderwyssisteme en houdings teenoor diversiteit te gebruik, om sodoende te help om inklusiewe onderwys te implementeer (UNESCO 2001d). Dit verskaf presiese riglyne vir beplanners en beleidmakers op pad na 'n meer inklusiewe praktyk. Daar is veral agt punte waarop gekonsentreer word om die sisteem meer inklusief te maak. Dit behels die beheer van oorgang tot verandering, professionele ontwikkeling, assessering, organisering van ondersteuning, families en gemeenskappe. Dit handel verder oor die ontwikkeling van 'n inklusiewe kurrikulum, fondse en samewerking met skole. Niteenstaande hierdie aspekte, het Bengt Lindqvist in die finale verslag aan die Verenigde Nasies in 1997, sy teleurstelling uitgespreek dat die reëls min impak het in ontwikkelde lande en dat daar min vordering was. Hy het ook by die konvensie vir die regte van die kind in 1997 gesê: "As ons die betekenis van die beginsels na die werklike situasie van leerders met hindernisse tot leer neem, sien ons met duidelikheid hoe ver ons eintlik van die voldoening daaraan is (Lindqvist,1997:38)".

Suid-Afrika wil meer leerders met hindernisse tot leer in hoofstroom primêre en sekondêre skole insluit en ondersteun die Verenigde Nasies se Onderwys, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie (UNESCO) se beleid ten opsigte van menseregte.

Ander outeurs fokus op die organisatoriese implikasies van inklusiewe onderwys met 'n beklemtoning van skool herstrukturering en verbetering en die rol van beleid en wetgewing. Hulle sê inklusiewe onderwys is daar om skole te verbeter (CSIE 2000:12; Ainscow 1999:12) en dat dit 'n proses is (Burden 2000:30; Parilla 1999:94). Verder meen hulle dat verandering en herkonstruktuering van die skool nodig is om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak (Ballard 1999:160; Dyson & Millward 2000:135; Walton 2006:32). Die Nasionale Departement van Onderwys (Department of Education 2001) beaam die feit dat 'n skool herstruktureer moet word en dat daar 'n assesseringsbeleid en 'n

toelatingsbeleid moet wees (wat in hoofstuk 3 volledig bespreek word), so ook moet wetgewing aangaande onderwys in plek wees en aangepas word.

Die Salamanca-verklaring van 1994 aangaande leerders met hindernisse tot leer, doen 'n beroep op regerings om die beginsel van inklusiewe onderwys aan te neem en alle leerders, ongeag hindernisse in gewone skole, toe te laat. Dit impliseer 'n progressiewe verlenging van die kapasiteit van hoofstroomskole om leerders te voorsien met 'n wye reeks behoeftes, soos uiteengesit word in die "draft for early education", (Mitchell 1997:44). Daar is groot verskille tussen die verskeie internasionale lande se onderskeie beleide ten opsigte van inklusiewe onderwys, aangesien die omstandighede binne die landsgrense 'n groot invloed sal hê op die wyse waarop inklusiewe onderwys toegepas word (Booth & Ainscow 1998:4). Onderskeie internasionale modelle word nogtans nagevors om te sien hoe hulle inklusiewe onderwys toepas en hoe dit sal bydra tot 'n beter begrip van inklusiewe onderwys en hoe effekief dit wel toegepas kan word. Daar word van nader hierna gekyk in afdeling 2.10.

As deel van die geskiedenis van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika volg 'n kort oorsig oor wat die stand van onderwys in Suid-Afrika voor en na 1994 was.

### **2.5.2.1 Onderwys voor 1994**

In die dekades voor 1994 was onderwys deel van die stryd teen apartheid, die opstande van 1976 en die skoolboikotte in die vroeë 1980's. Die erflating wat 'n apartheidssisteem vir die onderwys nagelaat het, was 'n verdeelde onderwyssisteem. Verskillende rassegroepes het hulle eie onderwysdepartemente gehad, en blanke onderwys is deur vier provinsiale departemente geadministreer. Die onafhanklike tuislande het ook elk hulle eie onderwysdepartemente gehad. Rasse ongelykheid het beteken dat blanke onderwys baie meer fondse ontvang het (Christie 1985:99). So ook was bronne nie eweredig tussen skole verdeel nie en het blanke skole voordeel getrek. Publieke skole het die meerderheid van die bevolking bedien met slegs 'n klein persentasie privaatskole. Hulpbronsentrums het hoofsaaklik net blankes

toegelaat en dit was slegs vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar het. Onderwys het baie verander sedert 1994 (Christie 1985:100).

### **2.5.2.2 Onderwys na 1994**

Die einde van die stryd teen apartheid het in 1994 aangebreek en onderwys het, net soos alle departemente in die regering, groot veranderinge ondergaan. Onderwys word nou deur 'n enkele nasionale onderwysdepartement en nege provinsiale onderwysdepartemente gadministreer. Dit is verpligtend vir leerders om tussen die ouderdom van 7 en 15 skool te gaan. Die post-apartheid onderwysdepartment het merkwaardige verskille aan veral die kurrikulum aangebring. In besonder is uitkomsgebaseerde onderwys ingestel, eerstens deur Kurrikulum 2005 en die mees onlangse Nasionale Kurrikulumverklaring vanaf graad R tot graad 9. 'n Nuwe kurrikulum vir leerders in graad 10 tot 12 vir verdere onderwys en opleiding het in 2006 vir graad 10 begin (Bothma et al. 2000:164) .

Onderwysers moet nou alle diverse leerders saam in een inklusiewe klas kan akkommodeer en hanteer (Bothma et al. 2000:167), waar alle hoofstroomleerders en leerders met hindernisse tot leer saam in een klas geplaas word. Bothma et al. (2000:201) sê dat die diversiteit wat onderwysers nou binne 'n klaskamer moet aanspreek, groot is. Onderwysers kan 'n tekort aan kennis, opleiding en vaardighede hê om al die leerders te help om hul volle potentiaal te bereik. Dit skep 'n probleem wat deurentyd deur die onderwysdepartment aangespreek moet word en hulle moet sorg dat indiensopleiding geskied en ondersteuningstelsels in plek geplaas word om die onderwyser te help om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak.

Voor inklusiewe onderwys is die meeste hindernisse in die hulpklas, die remediërende klas of die spesiale klas of skool aangespreek. In teenstelling met die inklusiewe onderwysstelsel, was daar die onderwyssisteem wat van die apartheidsera oorgeërf is. Spesiale skole en klaskamers was baie goed toegerus vir veral die blanke leerder sowel as in sommige gevalle die Indiërs en die

kleurling leerder. Die meeste swart leerders was in publieke skole wat geen spesiale onderwysfasilitiete gehad het nie. Nkabinde (1993:111) sê dat dit eers teen die vroeë 1990's was dat remediërende onderwys aan swart skole verskaf is.

Hierdie was slegs 'n kort oorsig oor die geskiedenis van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Daar word nou gekyk na hoe ondersteuningstelsels help om 'n sukses van inklusiewe onderwys in ander lande te maak.

Die internasionale ervaring aangaande inklusiewe onderwys, deels gedryf deur die Verenigde Nasies inisiatief, het onmisbare literatuur, asook uiteenlopende gesprekke oor inklusiewe onderwys, beskikbaar gestel. Al is talle invloede alreeds in Suid-Afrika gevoel, sal die land se geskiedenis, sy huidige milieu, sy regsgesag en beleid uiteindelik die realisering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika bepaal. Alhoewel die meeste privaat laerskole in Suid-Afrika alreeds inklusief is, gaan dit in publieke skole gevoel word waar inklusiewe onderwys 'n doelwit is en deur die beleid en wetgewing rakende inklusiewe onderwys geaffekteer gaan word. Daar word vervolgens na internasionale ondersteuningsmodelle gekyk wat reeds geïmplementeer is en geslaag het.

## **2.6 Lande wat 'n positiewe invloed op Suid-Afrika kan hê**

Nadat Suid-Afrika van nader beskou is, word daar nou na internasionale ervarings gekyk. Die internasionale ervaring aangaande inklusiewe onderwys is ook al in Suid-Afrika gevoel en ervaar. Die effek van inklusiewe onderwys sal veral in inklusiewe publieke laerskole gevoel word waar Witskrif 6 (2001) al in werking getree het.

Literatuur vanaf die inisiatiewe van die Verenigde Nasies sal geraadpleeg word en dan sal daar verder gekyk word na verskeie lande se ervarings aangaande inklusiewe onderwys op internasionale gebied. Daar word gekyk na lande wat

alreeds inklusiewe onderwys geïmplementeer het, asook na ontwikkelende lande wat besig is om dit op 'n wêreldmark te inkorporeer. Daar word gekyk na die proses van inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks en dit word vergelyk met die internasionale modelle aangaande hulle geskiedenis asook hulle beleide en wetlike aspekte. Daar word net op die staat se model gefokus, en privaatskole se modelle word nie bespreek nie.

Wanneer daar na die internasionale ervaring aangaande inklusiewe onderwys gekyk word, moet daar uitgewys word dat daar nie eintlik vergelykings getref kan word nie, omdat daar bewyse van merkbare verskille tussen verskillende lande (Forlin 1997:25) en selfs binne die landsgrense is (Ballard 1999:1; Booth 1996:87; Booth & Ainscow 1998:4). Die plaaslike konteks beïnvloed ook die wyse waarop inklusiewe onderwys in die praktyk realiseer (Booth & Ainscow 1998:4). Ten spyte hiervan word daar tog 'n oorsig gegee van hoe inklusiewe onderwys in ander lande toegepas word, met spesifieke verwysing na ondersteuningstelsels. Dit sal help om inklusiewe onderwys beter te verstaan.

## **2.7 Internasionale kontekste**

### **2.7.1 Verenigde State van Amerika**

Omdat hierdie studie op ondersteuning in Suid-Afrika binne Gautengse publieke laerskole fokus, is dit belangrik om te kyk waar ondersteuning binne inklusiewe onderwys wel suksesvol geslaag het, en of ons uit die voorbeeld baat kan vind. Op die gebied van inklusiewe onderwys is die Verenigde State van Amerika (VSA) die voorloper en dien as 'n voorbeeld, nie net vir Suid-Afrika nie, maar vir die wêreld. Dit is die VSA wat inklusiewe onderwys sinoniem gemaak het met hoofstroomonderwys. Die inklusieve onderwyssisteem in die VSA beteken 'n inklusieve verantwoordelikheidsisteem waarin die vordering en prestasie van elke leerder tel. Dit beteken om toegang te hê tot dieselfde kurrikulum, dieselfde inhoudstandaarde en dieselfde prestasie soos alle ander leerders. Die VSA hoop om al sy leerders in 'n demokratiese gemeenskap beter landsburgers te maak.

Hindernisse met die oorskakeling van inklusiewe onderwys is onvoorbereide en onopgeleide personeel, klasgrootte, 'n tekort aan effektiewe tyd en gebrek aan differensiëring in die kurrikulum.

Die toegewydheid van die Verenigde Nasies tot menseregte onderskryf die geheel van hulle werk in die sosiale en menslike veld, soos uiteengesit in die Universele Deklarasie van Menseregte (1948). Meer onlangs is 'n ooreenkoms in 2002 tussen hoofde van state by die Wêreldberaad oor kinders gesluit. Omdat die Verenigde Nasies nikks kan doen sonder 'n ooreenkoms en finansiële ondersteuning van sy lidstate nie, moet dit sy invloed gebruik om te verseker dat die retoriek van die VSA beginsels na realiteit oordra. Dit moet op nasionale en plaaslike vlak gedoen word deur die regerings te oorreed om hulle te verbind tot menslike en sosiale ontwikkeling in die algemeen en tot die handhawing van menseregte (Meyers, Gezheiser & Yelich 2004:21).

Tot op hede het die VSA op 'n aantal vlakke beweeg. Die Verenigde Nasies se hoë kommissie van menseregte wys daarop dat alle Verenigde Nasiekonvensies ten volle op alle persone met hindernisse gerig is. Die mees invloedryke inisiatief deur die Verenigde Nasies tot op hede handel oor die gelykheid van geleenthede vir persone met gebreke (1993). Persone met gebreke moet ingesluit wees en as gelykes behandel word in 'n gemeenskap, maar ervaring van diskriminasie en uitsluiting op alle vlakke, insluitend by die Verenigde Nasies self, dwing hulle om wetlike regte te kry wat hulle van hulle regte verseker (Meyers, Gezheiser & Yelich 2004:21).

Suid-Afrika is ook met die oorskakeling na inklusiewe onderwys gekonfronteer met die identiese probleme wat in die VSA ervaar is, soos onvoorbereide en onopgeleide personeel, klasgroottes, 'n tekort aan effektiewe tyd en 'n gebrek aan differensiëring in die kurrikulum. Gelyke geleenthede vir almal is egter deur wetgewing geskep. Net so het Witskrif 6 wetgewing in Suid-Afrika se onderwysstelsel in plek help plaas en teen 2010 het alle leerders gelyke

geleenthede tot opvoeding en onderrig in Suid-Afrika (Department of Education 2001).

Hindernisse tot leer is in afdeling 2.4.2 bespreek. Om die hindernisse te ondersteun binne inklusiewe onderwys, is van kardinale belang as daar van inklusiewe onderwys 'n sukses gemaak wil word en daar word kortlik gekyk na ondersteuningstelsels. Hierdie aspek word egter in meer diepte in hoofstuk 3 bespreek. In die nuwe globale ekonomiese stelsel is dit uiterst belangrik om saam te werk, veral in onderwys, asook om deur samewerking en uitruil van werkbare idees mekaar te help rondom inklusiewe onderwys om sodoende die sinvolste stelsel daar te stel. Onderwysers moet saamwerk, hulle moet deel en saamstem oor metodes van onderrig, die kurrikulum en verskaffing van die nodige hulpbronne asook oor dissipline en evaluering. Daar is verskillende ondersteuningspanne geïdentifiseer (Idal 2001:2). So verwys Westland Idol (1990) na 'n onderwysers-ondersteuningspan in New York, waar 'n groep klasonderwysers saamkom en in 'n raadgewende hoedanigheid saamspan om mekaar binne een skool te help. Dit is ook hier waar die ondersteuningspan moet ingryp en dit vind plaas op bestuursvlak.

Daar is die transdissiplinêre spanmodel (Meyers, Gezheiser & Yelich 2004:22), waar leerderondersteuningspanne spesifieker die individuele leerder met hindernisse tot leer ondersteun, soos in die Wake Country in publieke skole in Noord Carolina, VSA. Dan is daar die leerderstudiespan, 'n span wat die leerder asook sy of haar hindernisse bestudeer om sodoende hulp te kan aanbied, soos in Pine-Hill, New Jersey. In Suid-Afrika se inklusiewe skole kan die institusionele ondersteuningspan van die skool ook die funksie van die leerderstudiespan vervul en hulle kan leerders assesseer en in klasse plaas met die korrekte ondersteuning in plek. Die span behoort ook in gedagte te hou dat nie te veel leerders wat hindernisse tot leer ervaar in een klas saam geplaas behoort te word en om sodoende nie te veel druk op die onderwyser te plaas nie. Leerders behoort oor die aantal personeel in diens van die skool versprei te word. Spanwerk kan baie belonend wees as spanne saamwerk deur saam te beplan,

planne saam te implementeer en mekaar te vertrou. Dit beteken dat hulle by mekaar betrokke behoort te wees asook kanse te waag en so inligting te deel en saam besluite te kan neem, saam te bestuur en hulle vordering saam te evalueer. Volgens Katzenbach en Smith (2003:38), moet ondersteuningspanne klein genoeg wees om effektief te wees en moet hulle komplimentêre vaardighede en temperamente hê en moet almal saam op dieselfde doel fokus. So ook moet alle partye ewe verantwoordbaar en verantwoordelik wees.

'n Ondersteuningsmodel wat in die VSA werk is die intrekmetode. Dit is 'n model binne 'n skool (Meyers, Gezheiser & Yelich, 2004:27) waar leerders binne die klaskamer gegroepeer word. 'n Voorbeeld hiervan is 'n graad vyf klas wat 'n aantal leerders met hindernisse tot leer akkommodeer. 'n Gedeelte van die tyd sal 'n groep van die leerders apart onderrig ontvang en ander kere is hulle weer ten volle geïntegreer met hulle maats. Dis hulle wat dan weer saam met die leerders werk wat geen hindernisse tot leer ervaar nie en mekaar by 'n rekenaar met spesifieke take help. In so 'n klas is die hoofstroomonderwyser besig om saam met die gespesialiseerde onderwyser of terapeut te werk om die leerder met hindernisse tot leer te ondersteun.

Deel van die intrekmetode is waar leerders in klasse van tussen 20 en 25 leerders in 'n groep geplaas word. Elke groep het so drie tot vier onderwysers wat aan hulle toevertrou is en so het sekere onderwysers kontak met hulle op 'n daagliks basis. Hulle deel die meeste ervarings saam met die groep waarin hulle is, maar doen ook ander aktiwiteite saam met ander groter groepe. Leerders kan tot twee jaar so saam in 'n groep bly beweeg en dit help hulle om 'n positiewe gevoel by die leerder met hindernisse tot leer te skep en die klas dien as deel van 'n omgee gemeenskap. Leerders van verskillende ouderdomsgroepe word hier saam in 'n groep geplaas. Leerders met hindernisse staan nie uit nie omdat hulle op 'n aanvaarbare vlak werk – ongeag hulle ouderdom of vermoë – omdat hulle nie in 'n tradisionele klaskamer is met 'n homogene ouderdomsgroep en spesifieke verwagtinge nie. In hierdie skole voel onderwysers hulle word professioneel behandel en ook dat hulle 'n aandeel het in die opstel van die

kurrikulum, waarin die inhoud van so ‘n aard is dat dit voorsiening maak vir briljante leerders, gemiddelde leerders en ook leerders wat hindernisse tot leer ervaar. By die intrekmetode is daar ‘n noue ouerbetrokkenheid by die skool, leerder en onderwyser. Die opgeleide spesiale klasonderwyser sal ‘n geskeduleerde program hê waarvolgens hy/sy die leerders almal sal kom onderrig. Spesiale oefeninge word ook ingebou volgens die leerders se spesifieke behoeftes. Deur na hierdie model in die VSA te kyk, kan ons in Suid-Afrika, wat nog in sy kinderskoene staan wat inklusiewe onderwys betref, baie leer.

Die huidige bespreking sluit by afdeling 2.2.2 aan, waar die sosiaal-ekologiese model die standpunt huldig dat die individu op ‘n interpersoonlike vlak beweeg en dat sy of haar vriende en sosiale netwerke ‘n uitwerking op hom of haar as ‘n individu het (Nirje in Du Toit, 1996:7). Dit dra by tot die ontwikkeling van die leerder wat hindernisse tot leer ervaar om in die hoofstroomklas ingesluit te wees, waar hy of sy op sosiale vlak deur die medeleerders aanvaar word. Die leerder voel nie uitgesluit en “anders” nie, leer om te kommunikeer en te sosialiseer en dit strek tot voordeel van die leerder se selfbeeld en ontwikkeling in die algemeen. Dié leerders se toekoms lyk ook meer rooskleurig en die moontlikheid is groter dat die leerders hul volle potensiaal kan bereik as wat dit sou wees as hulle-hulle nog in die ou bedeling sou bevind en in ‘n spesiale of hulpklas afgesonder sou wees. Uit bogenoemde model kan baie geleer word en in ons inklusiewe skole toegepas word. Dit sal ‘n groot las van die onderwysers afneem as daar ‘n spesialis op die gebied van ‘n spesifieke hindernis op ‘n sekere dag en tyd na die skool kan kom en alle leerders wat daardie hindernis tot leer ervaar, kan help. Almal kan na een lokaal gaan, ongeag hulle ouderdom, en leerders asook onderwysers sal werklik goed ondersteun word. Daardie spesialis kan ook inligting aangaande die leerders aan die onderwyser en aan ouers oordra, oefeninge en raad gee aangaande die aanpassing van die kurrikulum vir die betrokke leerders (Nirje in Du Toit 1996:8).

Uit die literatuur kan daar duidelik gesien word dat die belangrikste faktore om inklusiewe onderwys te laat werk, ondersteuning en spanwerk is. Dit sluit outomatises publieke skole se onderwyssisteem in en sal samewerking tussen onderwysers moet bevorder. Onderwysers wat dieselfde probleme in die klaskamer aangaande inklusiewe onderwys ervaar, moet dit met mekaar kan deel en saam help oplos.

Die VSA is die mees prominente voorbeeld as dit kom by inklusiewe onderwys. Vervolgens word nog prominente internasionale perspektiewe aangaande inklusiewe onderwys met spesifieke verwysing na ondersteuningstelsels in Suid-Afrika bespreek.

### **2.7.2 Engeland**

Inklusiewe onderwys het in Engeland begin met die uitreiking van die Warnock verslag van 1978 wat die vraag aangeraak het oor die plasing van leerders met hindernisse tot leer in hoofstroomskole (Vaughan 2002:2). Warnock het gemeen dat een uit elke ses leerders sekere gebreke sal hê. In 1981 is die onderwyswet in werking gestel wat lui dat leerders met gebreke binne die hoofstroomskool opgeneem kan word, solank as wat dit vir ander leerders in die skool aanvaarbaar is en daar effektiewe gebruik van hulpbronne is (Booth, Ainscow & Dyson 1998:200-201). In die 1980's het die Warnock verslag integrasie en hoofstroom verskillend beskryf. As resultaat van die ontwikkelinge in Engeland was daar 'n afname in leerders wat spesiale skole bygewoon het en 'n toename in die getal leerders wat emosionele en gedraghindernisse tot leer ondervind se toetrede tot hoofstroomskole. Die meerderheid leerders wat emosionele en gedragsprobleme ondervind het, het na aparte spesiale skole gegaan (Farell 2001:7). In 2001 is die *Special educational needs and disability act* (SEND) goedgekeur. Dit het hoofstroomskole verder aangespoor om leerders met gebreke te akkommodeer en het verseker dat dit aanpas by die ouers se wense. Dit moes ook geensins van die kwaliteit van die onderwys in die hoofstroom skaad nie.

Ouers reg oor die wêreld het begin om op inklusiewe onderwys vir hulle kinders aan te dring en druk is op die regerings geplaas om die nodige veranderinge aan te bring (Miles 2002). Ondervinding in ander lande het getoon dat georganiseerde en ingeligte druk van ouers onweerstaanbaar is en verandering is gewoonlik die gevolg. Engeland is 'n land wat vinnig na volle inklusiewe onderwys beweeg. Die meeste leerders funksioneer binne 'n inklusiewe onderwyssisteem. Huidiglik is net meer as 1,1% leerders (National Statistics, 2003) in die Engelse sisteem nie in inklusiewe onderwys ingesluit nie.

Leerders in Engeland word geïdentifiseer op grond van probleme wat hulle in die skool ervaar en nie op grond van mediese toestande of enige ander tekortkominge nie. Leerders van swart Karibiese afkoms in hoofstroomskole is omtrent een en 'n half keer meer geneig om geïdentifiseer te word as leerders met hindernisse tot leer as Britse skoliere (National Statistics, 2003). Seuns word twee keer meer geïdentifiseer as meisies en leerders aan die einde van hulle primêre en begin van hul sekondêre fase word meer uitgewys as in die begin van die primêre fase. Hierdie inligting toon ook ongelykhede in die Engelse onderwyssisteem aan. Uitkomste vir leerders in die onderwyssisteem word gedifferensieer op grond van klas, geslag en etnisiteit (Bradshaw 2001, Gillborn & Mirza 2000). Engeland het geen geskrewe konstitusie en geen menseregte handves nie. Alle leerders tussen 5 en 16 jaar oud is geregtig op onderwys, maar dit is nie as gevolg van enige menseregte handves nie, maar omdat verantwoordelikhede deur publieke skole in plek geplaas is en verantwoordbaar is aan 'n beheerliggaam (die skoolhoof is ook die hoof van die beheerliggaam).

Die onderwyswet in Engeland plaas baie klem op basiese geletterdheid en gesyferheid, veral in laerskole. Hulle wil hê dat ouers, die gemeenskap, en selfs die besigheidsektor, saamwerk met die onderwysers. Die "Warnock" sisteem wat toegepas word gaan huis daarom dat die staat toegewy is aan suksesvolle onderwys. Die nuwe stelsel wat in werking is word die verwydering van hindernisse tot sukses genoem. Die strategie stel hom ten doel om leer vir alle

leerders te verpersoonlik, om leer meer innoverend en reagerend te maak vir die behoeftes van individuele leerders en so die afhanklikheid van aparte leergeriewe vir leerders met hindernisse tot leer te verminder. Die bekommernis oor gedrag word deur die staat aangespreek wat die fondse vir leerondersteuningseenhede verskaf. By hierdie leerondersteuningseenhede, genoem "*learning support units*" (LSUS) of "*inclusion units*", word leerders met hindernisse apart onderrig. Die staat moes ook, veral in die afgelê gebiede, belê in gedragsverbeteringsprogramme. Die nuwe inklusiewe beginsel is gebaseer op die reg tot gelyke deelname. Die nuwe agenda is baie uitkomsgebaseerd, want daar word bewys dat 'n inklusiewe benadering 'n toegewyheid tot hoër standarde vir alle leerders beklemtoon (Gillborn & Mirza 2000).

Die volgende redes vir inklusiewe onderwys word in Engeland gegee:

- Menseregte;
- Alle leerders het die reg om saam te leer;
- Daar mag teen geen leerder gediskrimineer word nie;
- Geen leerder mag uitgesluit of weggestuur word as gevolg van 'n gebrek of hindernis tot leer nie (Gillborn & Mirza 2000).

Volwassenes met gebreke beskryf hulleself as oorlewendes van spesiale onderwys en hulle vereis dat daar 'n einde aan segregasie moet kom. Hulle voel dat alle leerders saam hoort met voordele vir almal en dat hulle nie van mekaar geskei hoef te word nie. Navorsing gedoen deur die "Centre for studies on Inclusive Education" (CSIE 2000) het bewys dat leerders akademies en sosiaal beter doen in 'n geïntegreerde omgewing. Dit is 'n bewys dat die sosio-ekologiese model 'n realiteit binne inklusiewe onderwys is, soos wat dit ook in afdeling 2.2.2 beskryf is. Daar is geen onderrig of omgee wat slegs in 'n spesiale skool kan plaasvind nie, dit kan ook plaasvind in 'n hoofstroomskool. Waar daar toewyding en ondersteuning is, word daar bewys dat onderwys met die nodige onderwyshulpbronne meer effektief is. Om goeie sosiale bewustheid te skep, het hulle onderrig nodig wat hulle sal help om verhoudings te vorm en hulle vir die

lewe in die hoofstroom voor te berei. Slegs inklusiewe onderwys het die potensiaal om vrees te verminder en respek en vriendskappe te bou (CSIE 2000).

“Inclusion UK” is ‘n konsortium van vier organisasies wat saamwerk om leerders met hindernisse tot leer en hul families te ondersteun. Die konsortium bestaan uit die volgende vier organisasies:

- Die alliansie vir inklusiewe onderwys
- Die sentrum vir studies oor inklusiewe onderwys
- Gebreke en gelykhede
- Ouers vir inklusiewe onderwys

Hulle help met die sosiale transformasie wat nodig is vir die implementering van inklusiewe onderwys. Die Verenigde Koninkryk van Engeland het op 30 Maart 2007 die Verenigde Nasies Konvensie vir die regte van mense met gebreke geteken (verwys na Artikel 24, ook aangeheg as addendum A) om hulle toewyding te toon om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer en te ondersteun.

Die “Inclusion UK” projek is op 20 November 2007 geloods by ‘n geleentheid wat universele kinderdag gedenk het. Dit beklemtoon Artikel 24 en laat die klem weer op onderwys vir alle leerders val. Om die boodskap weer uit te lig, is daar ‘n skrywe oor Artikel 24 aan elke skool in die Verenigde Koninkryk gestuur. Hierdie plakkaat het ten doel om alle skole weer te herinner aan hulle plig om gelykheid met betrekking tot gebreke te implementeer onder die diskriminasiewet van 2005. Alle “Inclusion UK”-organisasies verskaf opleiding en bronne om skole te help om hul plig te vervul.

Hurstpierpoint Kollege is ‘n privaatskool vir leerders tussen 3 en 18 jaar oud. Hulle filosofie is om te verseker dat daar ‘n inklusiewe benadering tot onderwys is en dat alle leerders in die skool die geleentheid het om hulle potensiaal te bereik. Hulle hoof, meneer Tim Cooke, stel dit as volg: “No-one is left on the bench”. Die skool het ‘n sterk tradisie wat betref die gebruik van tegnologie in onderrig en

leer. Hulle verskaf rekenaarkursusse en rekenaarondersteunde onderrig op alle vlakke van onderrig en dit help om as ondersteuning vir alle leerders te dien.

Die heel nuutste ontwikkeling wat bekend gestel is, is die virtuele leeromgewing, waar onderwysers, ouers en leerders blootgestel word aan 'n wye reeks kragtige akademiese bronne. "Podcasting" word ook deur die personeel en leerders gebruik. Hulle gebruik die "Oop bron Moodle sisteem" (is 'n bedienaar) vir die "Virtual Learning Environment" (VLE), wat op Mac Os X loop. Dit is ideaal om interaktiewe leerinhoud te genereer. Die "Windows" program pas ook goed hierby aan. Hulle het eers die VLE klaskamer begin en dit aangepas en "audio" bygevoeg en toe "Apple garage band" sagteware gelaai en videokameras om meer "compelling podcasts" te maak. Dit word vir 'n reeks verskillende vakke gebruik. Om 'n "podcast" te gebruik en leerders 'n goeie antwoord te wys, help om hul te laat dink. "Podcast" is die aflaai van video- of klankmateriaal van die internet af. Navorsers by die sentrum vir joernalistiek en kommunikasienavorsing aan die universiteit van Texas in Austin in die VSA stel 'n vierstemmige definisie van 'n "podcast" op. 'n "Podcast" is 'n digitale klank- en videoleêr wat materiaal episodes aflaai; dit is program-gedreve, hoofsaaklik met 'n gasheer en/of tema. Dit is gewoonlik toeganklik met 'n rekenaar of "Ipod" met gerieflike rekenaarsagteware wat gewoonlik outomaties afgelaai word.

Hulle het sprekers opgeneem en speel dit vir leerders as 'n addisionele vaardigheidsprogram waarin leerders visueel vaardighede kan waarneem en dit so kan aanleer. Dit bevat ook onderhoude van vorige studente asook prestasies van huidiges. "Podcasting" dra by tot die sukses van inklusiewe onderwys deur leerders te help om teen hulle eie pas te leer en dit versterk individuele leervaardighede. Dit help om onderwysers meer waardevolle tyd in die klaskamer te gee en help leerders met hulle entoesiasme vir digitale tegnologie omdat hulle akademiese voordeel daaruit trek. "Podcasting" help ouers om leerders te ondersteun met hulle leerwerk en om meer betrokke te raak op so 'n vlak. Dit lewer 'n dubbele voordeel vir die kollege in Sussex. Leerders kan, as gevolg van die voortdurende toeganklikheid, meer effektief met hulle kursus en

leerwerk omgaan. Hulle kan die multimedia teen hulle eie pas en op hulle eie tyd gebruik. Onderwysers kan meer aandag aan leerders gee, veral in die hersieningsperiode, en kan fokus op hul leerbehoeftes, [<http://www.inclusion.co>]. Terapeute en ouers van leerders met hindernisse tot leer kan die leerder suksesvol bystaan en help, aangesien elke periode van elke dag op kamera vasgelê word en direk op die internet gelaai word. Owers en terapeute kan as't ware op 'n latere geleentheid by die klas inskakel en die leerder se probleem so maklik identifiseer en help remedieer. In Sussex het hulle dit geïmplementeer deur twee kameras in die klas te monteer: een voor in die klas, kamera A of een wat na die leerders wys en hulle handelinge afneem en kamera B of twee wat na die onderwyser wys en hom/haar afneem. Owers of terapeute teken dan op hulle rekenaar aan en het so toegang tot gebeure wat vroeër die dag of selfs enige vorige dag in die klas plaasgevind het. Hulle tik net die datum en tyd van die periode waarop hulle wil inskakel in. Dit is tot op hede een van die mees gevorderde ondersteuningstelsels vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar.

Suid-Afrika kan baie by Engeland leer, alhoewel ons land nie oor die fondse beskik om die rekenaar so effektief vir ons omstandighede te laat werk nie. Maar tog moet ons in gedagte hou dat ons met 'n kuberruimte generasie werk en dit die wenslike ondersteuning vir die toekoms is. Daar kan projekte binne skole geloods word om fondse in te samel en rekenaars aan te koop. Maatskappye kan gekontak word en gevra word vir skenkings van hulle rekenaars wanneer hul dit met nuwes vervang. 'n Rekenaar in 'n skool kan werkelik help om beide die onderwyser en leerder wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun. So kan wiskunde oefeninge op 'n rekenaar gedoen word en word die leerder forseer om sekere stappe te onthou en nie alles op papier neer te skryf nie. Die onderwyser kan op die res van die klas konsentreer terwyl die leerder met hindernisse tot leer oefeninge op die rekenaar doen. Hierdie oefeninge kan na die verduideliking aan die klas geassesseer word.

Daar word baie klem geplaas op samewerking tussen die skool en die gemeenskap en die skool en ouers om leerders met hindernisse tot leer te help en om hulle volle potensiaal te ontwikkel. Een van die belangrikste lesse wat Suid-Afrika by Engeland kan leer, is om die gemeenskap meer betrokke te kry en so kan daar ook fondse gegenereer word. Die statistiek in tabel 4 van hoofstuk 5 bewys dat een van die mees algemene hindernisse tot leer in Gautengse publieke laerskole is dat daar geen ouerbetrokkenheid is nie. Wat Suid-Afrika kan leer, is dat ouers 'n verlengstuk kan word van die skool en die las van die onderwyser verlig deur huis te ondersteun. As onderwysers nou met die ouers saamwerk, sal dit net tot voordeel van die leerders met hindernisse tot leer wees en sal hulle hulle volle potensiaal kan ontwikkel.

Daar is "inclusion units" wat in Engeland as deel van hul onderwysprogram gestig is, wat met ons institusionele en distriksondersteuningspanne wat ondersteuning verleen, vergelyk kan word. Die meerderheid leerders lei het gedragsprobleme en emosionele probleme. Hierdie verskynsel kom net so ook in Suid-Afrika in die "townships" voor, waar die meerderheid van die leerders, as gevolg van hulle sosio-ekonomiese omstandighede, aan emosionele en gedragsprobleme ly (Cook, Semmel & Gerber 1999:68).

### **2.7.3 Skotland**

In Skotland het Julie Allan, Dorothy Mc Donald en Beth Cross 'n gemeenskapsagentskap vir vrywilligers gestig, die *Inclusive Learning Network* (ILN). Die doel hiervan is om inklusiewe onderwys te ondersteun om ouers en onderwysers, asook ander professionele persone wat in die multi-agentskapspan saamwerk, te help. Dit help om 'n strategie daar te stel wat goeie werksverhoudinge op distriksvlak bevorder. Die projek het in Junie 2006 begin. Dit help met probleemplossings en veranderinge in belanghebbendes se houdings teenoor inklusiewe onderwys. Hulle fokus is op die verandering van etiese en sosiale verhoudinge binne die plaaslike konteks. Daar is sterk bewyse uit die studie dat die leerders en onderwysers wat hieraan deelneem 'n hoër vlak

van selfvertroue toon. Een van die voordele hier is dat daar altyd 'n gespesialiseerde persoon, asook 'n addisionele ondersteuningspersoneellid, teenwoordig moet wees om die hindernis te bestuur. Die verslag het in Junie 2007, na 'n jaar se bevindinge, verskyn [<http://www.inclusive education central Scotland.uk>].

Weereens word daar bewys dat inklusiewe onderwys nie suksesvol kan funksioneer sonder die nodige ondersteuningstelsels nie. Suid-Afrika toon ooreenkoms met bogenoemde met die ondersteuningstelsels wat in plek gestel is deur die regering, institusionele en distrikspanne, asook opgeleide terapeute wat ondersteuning bied. Verder is daar ook hulpbronsentrumms om die hoofstroomskole met bronne sowel as indiensopleiding te ondersteun. Waar daar verwys word na 'n addisionele persoon om die leerder wat 'n hindernis tot leer ervaar by te staan, moet daar in Suid-Afrika gepoog word om klashulpe in te stel by elke publieke skool in Suid-Afrika. Afgetrede familielede of ma's wat nie werk nie, moet probeer om betrek te word om as ondersteuning in die klaskamer te dien.

## 2.7.4 Verdere navorsing in Europa

Navorsing in Europa toon dat die ICEVI (International Council for Education of People with Visual Impairment) deur Peter Rodney and Karsten Hohler, [<http://www.icevi-europe.org>] en inklusiewe onderwys in Europa, graag ander lande wil help om nie dieselfde foute te maak nie. Inklusiewe onderwys is 'n totale kulturele onderwysverandering wat alle vlakke binne die onderwyssisteem raak. Dit gaan hier dus om die manier hoe onderwysers oor onderwys dink, pedagogiese praktyke, leerteorieë en die siening van die menslike natuur. Dit verg 'n hoë graad van bevoegdheid binne skoolstrategieë oor wat inklusiewe onderwys behels. Inklusiewe onderwys strek veel wyer as skoolvlak . Dit gaan oor die leerder se toekoms: hy kan nie by die skool ingesluit word en dan by die werk uitgesluit word nie. Die belangrikste is dat dit 'n sisteem moet wees wat die leerder se behoeftes aanspreek.

Ouers en opgeleide professionele mense, en geensins administrateurs nie, moet oor 'n leerder se toekoms besluit. Hulle sê dat die onderwysers opleiding en toegang tot alle inligting moet hê. Dit is die plig van die plaaslike regering en hou geen ekstra koste vir die skool in nie. Dit is ook hulle taak om te sorg dat alle nodige materiaal, soos boeke, van 'n sentrale hulpbronsentrum bekombaar is. Leerders mag onder geen omstandighede sosiaal uitgesluit word nie, dus word die sosiale wese van die kind gelyk gestel aan sy opvoedkundige sy. Vereistes wat aan die nasionale regering gestel word is dat daar geleenthede in plaas van grense geskep moet word. Die *Board of ICEVI Europa* het in Maart 2008 voorgestel dat daar vir samewerking en kontinuïteit gesorg moet word, dat verantwoordelikheid oor alle grense heen bevorder moet word en dat kostes gedeel moet word.

Nog 'n goeie voorbeeld van ondersteuning in Europa is in Graz, Oostenryk, waar daar nege inklusiewe skole, elk met hulle eie uitdagings en oplossings is. Elke klas het assistente om ondersteuning te bied en die hoeveelheid leerders per klas is deur die aantal leerders met hindernisse tot leer bepaal. Hierdie

assistente was daar om die leerders met hindernisse tot leer by te staan, maar ook om ondersteuning in die algemeen aan die hele klas te verleen. Die ondersteuning is die ideaal en Suid-Afrika het ongelukkig nie die mannekrag om soveel assistente per klas beskikbaar te stel nie. Ons kan egter hieruit leer en in Suid-Afrika waar ons so 'n hoë werkloosheidsyfer het, kan daar moontlik 'n eenheid binne die Departement van Onderwys met die portefeuilje van klashulpe (*class aids*) gestig word. Jongmense wat skool verlaat kan moontlik op 'n maandlange kursus gaan om meer te leer van een spesifieke hindernis en hoe om dit te ondersteun. Hulle kan dan die onderwysers in die klasse bystaan. Waar hulle egter in die taalklasse, veral met leesvaardighede, moet ondersteun, kan die gemeenskap meer betrek word [<http://www.inclusion-europe.org/einclu>]. Hierdie aspek word in hoofstuk 6 onder aanbevelings verder bespreek.

### **2.7.5 Australië**

In Australië is die befondsing van skole kompleks. Geld wat van die departement vir onderwys afkomstig is, kom vanaf die Departement van Onderwys, Wetenskap en Opleiding, die Federale Departement van Onderwys en van elk van die ses state en twee territoriale Departemente van Onderwys. State is verantwoordelik vir publieke skole wat in hulle jurisduksie val en deel van die totale staatsbegroting is. Inklusiewe onderwys is 'n voertuig om te fokus op die onderrig van spesifieke identiteitsgroepe en om 'n algemene oproep te maak op die herontdekking van onderwys. Dit gaan oor alle leerders, ongeag of hulle 'n hindernis ervaar of nie. Dit is dus 'n universele ontwerp vir leer wat konstant is met die lewering van inklusiewe onderwys (Bain & Dolbel 1991:34). Om instruksies te differensieer beteken veranderinge aan die kurrikulum, onderwysstrukture en onderwyspraktyke. Dit neem verder individuele verskille en behoeftes van die leerders in ag. Universele ontwerp vir leer is hier gedefinieer as die doelbewuste beplanning van eenhede en lesse sodat alle leerders toegang het tot, en kan deelneem aan die kurrikulum en groei in die bereiking van die leeruitkomste. Kraayenoord (2003:9) verwys in hierdie verband byvoorbeeld na inklusiewe onderwys as die praktyk wat aan leerders met 'n wye

reeks vermoëns, agtergronde, en verwagtinge, geleenthede skep in 'n gewone skool. So 'n definisie erken die diversiteit, individuele ontwikkeling, kulturele en persoonlike verskille van leerders wat Australië se skole bywoon. Dit erken verder die vereistes van skole om te verseker dat daar aan die leerders se behoeftes voldoen word.

Bain en Dolbel (1991) het die Australiese inklusiewe onderwys bestudeer en gevind dat daar by onderwysondersteuningsentrums hulp verleen word aan leerders met intellektuele hindernisse tot leer in die hoofstroom laer- en hoërskole. Inklusiewe onderwys in Australië is in volle gang, en alle state het die diensmodel aanvaar. Dit is die model wat voorgestel is deur die Australiese Departement van Onderwys. Die diensmodel het verskeie opsies, naamlik aparte spesiale skole, skole met ondersteuningstelsels in die skool en die hoofstroomklaskamer met ondersteuning in plek. Teen 2006 het hulle al so ver gevorder dat die meeste publieke skole wel ondersteuning wat binne die skool se perseel plaasvind, in werking gestel het. Ondersteuning is in die vorm van onderwyserassistentes, wat van klas tot klas beweeg soos wat hulle benodig word. Alle professionele ondersteuning het toegekende lokale binne die skole en leerders met hindernisse tot leer gaan na die onderskeie terapeute volgens 'n uitgewerkte program (Forlin 2001:122).

Die model dien as 'n voorbeeld vir Suid-Afrika om ondersteuning so geredelik in die skool beskikbaar te hê om leerders te ondersteun. Met beperkte bronse en fondse is so 'n stelsel die ideaal, maar in realiteit ver buite Suid-Afrika se bereik weens die tekort aan hulpbronne en opgeleide mannekrag. Klashulpe kan egter wel opgelei en ontplooい word. Die proses kan begin met eers een klashulp per skool en soos dit groei kan meer klashulpe opgelei word en kan ondersteuning in Suid-Afrika sodoende groei. Ons kan so nader aan die ideaal kom van 'n voldiensskool of inklusiewe skool (sien ook die aanbevelings in hoofstuk 6).

## 2.7.6 Serwië

In 2005 is 'n onderwysondersteuningsprogram begin wat fondse vir Serwië se inklusiewe onderwysprogram verskaf het. Die program heet "Van praktyk tot beleid" en dit fokus veral op leerders teen wie daar gediskrimineer was of waar segregasie as gevolg van etnisiteit en sosiale ontneming plaasgevind het. 'n Koalisie is tussen regerings- en nie-regeringsorganisasies gevorm om beter toegang tot onderwys te verleen en om in die behoeftes van leerders met hindernisse tot leer te voorsien. Hierdie inisiatief het tot gevolg gehad dat 'n onderwysnetwerk gevestig is om die veranderende onderwysveld te ondersteun en 150 onderwysers kon hulle ervarings en kundigheid met mekaar deel en ondersteuning aan mekaar verleen. Ondersteuning vir inklusiewe onderwys het sy oorsprong in September 2007, toe 30 adviseurs aan 10 stede in Serwië verskaf is. Gedurende die eerste maand het hulle 10 oproepe per stad ontvang en het hulle ondersteuning aan 23 leerders met hindernisse tot leer gebied en het hulle gehelp om 10 van die leerders in hoofstroomonderwys in te sluit. Onderwysers het 35 individuele onderwysplanne met 'n ondersteuningsdiens ontwikkel. 'n Praktiese gids om inklusiewe onderwys te bevorder is aan die einde van 2007 uitgegee. Daarin is verduidelik hoe om eksamens en assessering te hanteer en hoe om inklusiewe onderwys in die klaskamer meer effektief toe te pas. Daar word uitgebrei oor die huidige stand van inklusiewe onderwys in Serwië, waar Jakarta Universitet ook drie munisipale webwerwe met opgedateerde inligting oor inklusiewe onderwys opgestel het om ouers en leerders te ondersteun [<http://www.sugiharto@atmajaya.ac.id>]. Die land het gou 'n goeie ondersteuningstelsel opgebou en genoeg fondse gehad om ondersteuning in plek te stel. In teenstelling hiermee het Suid-Afrika nie die nodige fondse en bronne nie. Verder het ons ook probleme met verafgeleë dele wat nie maklik bereik kan word nie en ondersteuning in daardie gebiede bemoeilik. Tog kan ons by hulle leer en soos hulle 'n onderwysnetwerk opgebou het, kan daar vanaf ons hulpbronsentrum ook onderwysersnetwerke opgebou word, waar onderwysers van skole in 'n distrik met mekaar en ook met hulle distrik se hulpbronsentrum kan skakel. Daar kan selfs via die internet ook onder

mekaar gekommunikeer word. Verder kan onderwysers mekaar ondersteun en raad gee en probleme help oplos tydens “cluster”-vergaderings.

### **2.7.7 Indië**

In Indië het die regering beloof om alle leerders met hindernisse tot leer in hulle hoofstroomonderwys in die Sharva Shiksha Abhijan en die geïntegreerde kinderontwikkelingskema toe te laat. Indië is een van die lande in die wêrelde waar 90% van leerders met hindernisse tot leer geen vorm van onderrig ontvang nie. Tog is daar dele in Mumbai, Chennai en Delhi waar inklusiewe onderwys wel plaasvind. Die hoof van die St Mary's skool in New Delhi, Annie Koshi, sê dat dit baie maklik by hulle skool is om inklusiewe onderwys toe te pas. Hulle het 40 verskillende leerders per klas en dan ook verskeie metodes en benaderings. Hulle pas innoverende onderwysmetodes toe, soos musiek, teater en groepwerk. Dit vervang van die tradisionele metodes [<http://www.ndtv.com&www.infochangeindia.org>]. Tog is daar tale skole wat nie dieselfde voel nie, soos St Thomas skool in New Delhi, waar Cynthia Manahoran die hoof is. Sy meen dat hulle leerders met hindernisse tot leer in 'n ander klas as die res geplaas behoort te word. Hulle voel hulle kom nie by daardie leerders uit nie en doen hulle 'n onreg aan. Tog sê Mithu Alur wat die Indo-Kanadese initiasief begin het en deel is van die nasionale hulpbronsentrum vir inklusiewe onderwys(NRCI), dat alle leerders saam in een klas geplaas behoort te word. Hy meen verder dat leerders met mekaar moet meng omdat dit belangrik vir hulle volwasse bestaan is [<http://www.ndtv.com & www.infochangeindia.org>].

Uit bogenoemde is dit duidelik dat Indië 'n land met uiteenlopende sienings oor inklusiewe onderwys is. Verder is dit 'n land wat nog slechter as Suid-Afrika daaraan toe is as dit kom by befondsing en leerders met hindernisse tot leer wat nie geakkommodeer word nie. In Suid-Afrika word hierdie leerders wel geakkommodeer. Ons kan wel daaruit leer dat hulle hulle beperkte bronse en fondse effektief aanwend. In Suid-Afrika is ons ekonomies beter daaraan toe en

wend nie al ons bronre effektief aan vir ondersteuning nie. Hierdie aspek geniet in hoofstuk 6 meer aandag.

Professionele ontwikkeling is van uiterste belang vir onderwysers. Hulle moet deur studies, indiensopleiding en ondervinding 'n gesamentlike visie ontwikkel. 'n Konsepsuele raamwerk, 'n spesifieke taal asook 'n stel instruksionele en tegniese vaardighede is nodig om die behoeftes van verskeie leerders aan te spreek. Ainscow (1999) sê dat die vermoë om kennis oor te dra in die alledaagse klaskamerpraktyk beplande ondersteuning vereis. Dit behels dat tyd eenkant gesit sal word vir onderwysers om in spanne te werk en mekaar te ondersteun. Dus sal daar samewerkende konsultasie plaasvind, wat vervolgens van nader beskou sal word.

## **2.8 Implikasies van inklusiewe onderwys met spesifieke verwysing na ondersteuningstelsels in Suid-Afrika**

In die lig van ondersteuningstelsels in Amerika, Engeland en ander lande is daar van die suksesse in hulle inklusiewe onderwysstelsels waargeneem en is dit belangrik om te onthou dat inklusiewe onderwys in baie lande op 'n beperkte skaal voorkom en nie alle fasette van inklusiewe onderwys in bespreekte lande nagevors is nie. Daar word vervolgens na inklusiewe onderwys binne die huidige onderwysklimaat in Suid-Afrika gekyk. Daar sal spesifiek op ondersteuningstelsels en samewerking gefokus word. Na Witskrif 6 se uiteensetting, is dit nou 'n geval van die omskakeling van teorie na praktyk. Naicker (2003:20) sê dat 'n nuwe diens nie binne 'n ou sisteem gelewer word nie. Inklusiewe onderwys het te doen met die herevaluering van teorie en pedagogie.

Volgens navorsing deur Kujwana (2007:61) oor die ervarings van onderwysers aangaande inklusiewe onderwys in laerskole in Gauteng, meer onderwysers dat verskeie ondersteuningstelsels wat tot op hede ingestel is, se effektiwiteit veel te wense oorlaat. Hulle voel eerstens dat hulle nie genoeg kennis en opleiding het om probleme in die klas en in die skool as 'n geheel te hanteer nie. Hulle sê dat

as daar 'n probleem is, hulle die Department en die distriksondersteuningspan skakel. Die uitdaging van die distriksondersteuningspan is om seker te maak dat alle onderwysbeamptes op distriksvlak die uitdagings aangaande identifisering van leerders met hindernisse tot leer verstaan en hulle sal kan help. Hulle moet in staat wees om inklusiewe onderwys te bevorder (Department of Education 2002:112). In ander gevalle wend hulle hulle na die terapeute wat die leerder of probleem verder vir hulle moet evalueer.

Onderwysers moet mekaar ook help en ondersteun. Dit is hier waar die institusionele ondersteuningspan sentraal betrokke moet wees om leerders wat hindernisse tot leer ervaar te identifiseer en die hindernisse te adresseer (Hierdie aspek word volledig in hoofstuk 3 bespreek). Hulle sal veral fokus op leerders in die grondslagfase wat ondersteuning benodig en dan sorg dat die kurrikulum, asook die assessering en instruksies gedurende die onderrigproses, aangepas word (Department of Education 2006:33). Die ILST is 'n interne ondersteuningspan binne die instansie self. Waar hulle funksioneer sal hulle verantwoordelik wees vir skakeling met die distriksondersteuningspan en ander relevante ondersteuningsgroepe om die betrokke instansie se behoeftes te vervul. Vir hierdie rede moet die ILST uit onderwysers en personeel van elke instansie self bestaan.

Onderwysers het verder gevind dat leesvaardighede die grootste probleme oplewer, omdat leerders alreeds probleme ondervind om hulself verbaal uit te druk en te min tyd beskikbaar het om te lees, veral in klasse waar daar soms meer as 50 leerders is (Kujwana 2007:67). In wiskunde is daar ook 'n probleem waar begrippe abstrak is en onderwysers voel dat hulle opleiding tekort skiet om gespesialiseerde en individuele onderrigprogramme uit te werk. Hier is dit 'n uitdaging om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer en die abstrakte vak op 'n verstaanbare wyse aan die leerder oor te dra. Onderwysers meen dat die meeste leerders met hindernisse tot leer in Gautengse laerskole aggressief, gedemotiveerd en steurend voorkom en dissiplinêre probleme veroorsaak. Prinsloo, in Landsberg et al. (2005:455), sê: "Teachers are often so discouraged

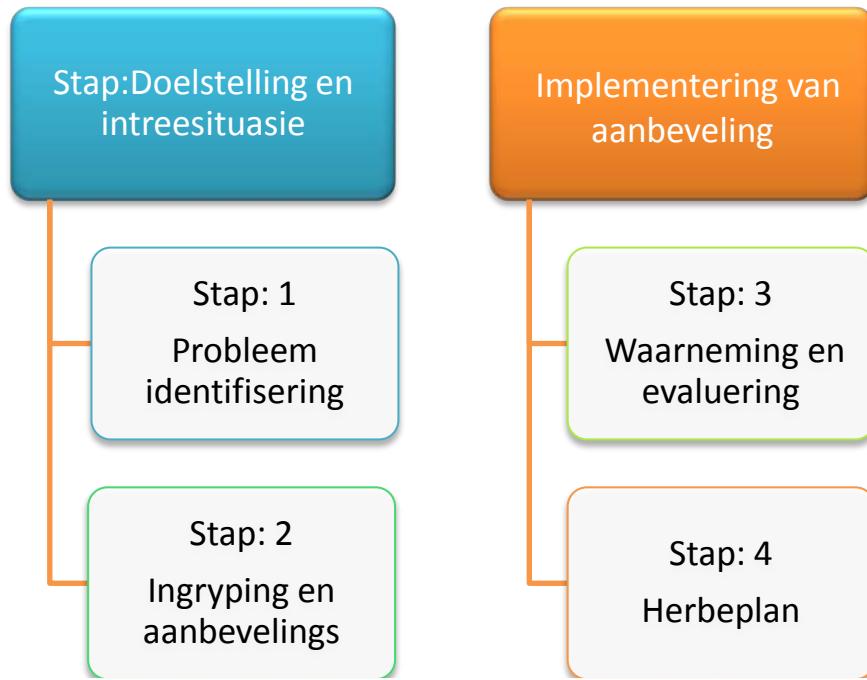
by this loss of control that they lose their enthusiasm and motivation and the entire learning process is hampered."

Onderwys wys verder ook ander probleme binne inklusiewe onderwys uit. Die probleem met ouers is dat hulle ongeletterd en onbetrokke is en nie oor die vermoë en kennis beskik om te help nie. Om inklusiewe onderwys te laat slaag moet daar aan leerders se fisiese, psigiese, ekonomiese en sosiale behoeftes voldoen word (Prinsloo in Landsberg et al., 2005:456). Onderwysers sê dat die grootste probleem wat hulle ondervind, die sosio-ekonomiese toestande is omdat die meerderheid leerders uit 'n baie arm agtergrond kom. Zabel en Zabel (2006:145) sê dat leerders uit dieselfde portuurgroep wat mekaar help, nie net akademiese voordele nie, maar ook sosiale voordele inhou en help om 'n atmosfeer van vriendelikheid te bou. Dit kan help om leerders met hindernisse tot leer in die klaskamer en oor die algemeen te ondersteun. Die stelling sluit ook aan by afdeling 2.2.2 aan, waar die sosiaal-ekologiese model bespreek word.

Die belang van ondersteuning word weer bevestig as 'n mens in gedagte hou dat volgens *Disabled people of South Africa* (DBSA) (Goduka & Swadener 2005:165) daar uit 'n bevolking van 43 miljoen, 6 miljoen is wat gebreke het. Die reg van alle leerders moet erken en ondersteun word deur te help om 'n aanpasbare kurrikulum daar te stel wat in die uiteenlopende behoeftes van die gemeenskap kan voorsien. Fundamentele pedagogie en die tradisionele benadering tot spesiale onderwys het 'n beperkte pedagogie geskep wat 'n plafon oor leerders se vermoëns geplaas het. Inklusiewe onderwys, daarenteen, het die pedagogie verander na een van geleenthede (Department of Education 2002:12). In Suid-Afrika is navorsing gedoen oor die veranderende rol van onderwysondersteuningspersoneel in 'n professionele hoedanigheid (Swart & Pettipher 2001:30-44). In hierdie studie word die belangrikheid van ondersteuning van leerders met hindernisse tot leer en samewerking (kollaborasie) binne 'n inklusiewe onderwyssisteem uitgewys.

## **2.9 Samewerkende konsultasie om inklusiewe onderwys in Suid-Afrikaanse skole te laat slaag**

Nadat die implikasies van inklusiewe onderwys bespreek is, en daar vasgestel is watter faktore werklik bygedra het om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak, is ondersteuningstelsels en samewerking uitgelig as die belangrikste faktore om inklusiewe onderwys te laat slaag. Om hierdie rede word samewerking in hierdie gedeelte bespreek, terwyl 'n bespreking van ondersteuningstelsels in hoofstuk 3 volg. Samewerking is ook van uiterste belang vir ondersteuning en hierdie studie poog om uit te wys dat samewerking tot die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys lei. Onderwysers moet ook konsultante wees. Die beginsel van 'n konsultasiemodel is dat dit 'n interaktiewe proses is wat mense met uiteenlopende kundigheid help om kreatiewe oplossings vir 'n gemeenskaplike probleem te genereer. Die hoofuitkoms vir samewerkende konsultasie en programme vir leerders met hindernisse tot leer is om die maksimum interaksie met hulle ouderdomsgroep in die hoofstroomklaskamer te hê (Idal 2001:1). Volgens Vaughn (2000:103) is samewerking 'n konsultasiemodel wat die prosedure vir onderwysers in spesiale onderwys omlyn om as konsultante vir hoofstroomonderwys op te tree. Samewerkende konsultasie beginsels en die interaktiewe proses in inklusiewe onderwys word soos volg voorgestel:



**Figuur 2.1: ‘n Konsultasiemodel van beginsels en ‘n interaktiewe proses in inklusiewe onderwys. (West et al.1988 in Vaughn, 2000:103)**

Die model hierbo in figuur 2.1 uiteengesit, is ‘n model van samewerking. Dit gaan oor hoe professioneel opgeleide persone leerders met hindernisse tot leer moet ondersteun (West et al.1988 in Vaughn 2000:103). Volgens Witskrif 6 (2001:60) is die Departement van Onderwys gedetermineerd om ‘n inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel daar te stel. Dit gaan oor die vestiging van ‘n menslike gemeenskap wat omgee. Die onderwys en opleidingsisteem word gelyktydig met beleidsveranderinge en met hulpbronbeperkinge ingestel.

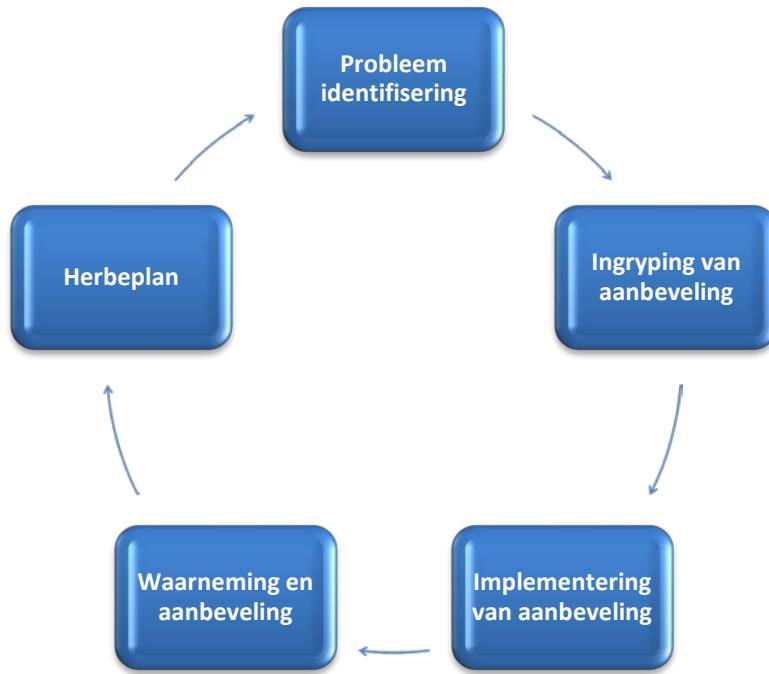
Samewerking tussen ouers, onderwysers en ander belanghebbendes kan net tot voordeel van die instelling van inklusiewe onderwys strek. Lede van die gemeenskap kan ook ‘n groot rol by die implementering speel deur te help om bronne beskikbaar stel. Die vlak van die leerders se gebreke moet bepaal word en dan moet daar vasgestel word of die nodige ondersteuning bestaan. ‘n Pedagogiese skuif van uitsluiting na een van insluiting vind plaas, waar

hindernisse tot leer, verskillende leerstyle en vlakke van intelligensie in ag geneem moet word.

Onderwysers saam met die institusionele ondersteuningspan (*ILST: Institution-Level Support Team*) van 'n skool en 'n paar terapeute moet saamwerk en die model toepas om leerders met hindernisse tot leer te akkommodeer. Hier volg 'n eenvoudige stapsgewyse uiteensetting van hoe daar tot die situasie toegetree moet word:

- Stap een: Identifiseer die probleem, stel dus vas wat die hindernis is wat die leerder ervaar
- Stap twee: Gryp in en verhoed dat die probleem nie verder ontwikkel nie. Maak aanbevelings.
- Stap drie: Stel die aanbevelings in werking, en stel vas of die aanbeveling wel suksesvol was en gehelp het. Indien dit nie die gewenste uitwerking het nie, moet stap vier gevolg word.
- Stap vier: Herbeplan om die leerder met die hindernis tot leer te ondersteun tot die regte uitkomste bereik word (West et al.1988 in Vaughn, 2000:103).

Bogenoemde stappe kan skematies met behulp van figuur 2.2 só voorgestel word:



**Figuur 2.2 Toetreding tot die situasie**

## 2.10 Die bydrae van internasionale perspektiewe

Dit is belangrik om te verstaan dat inklusiewe onderwys 'n proses is. Die ervaring en implementering van inklusiewe onderwys het oor die jare heen baie verander en gegroei. Lande moes hulle beleide en praktyke verander en hersien om inklusiewe onderwys te akkommodeer.'n Internasionale perspektief is nodig om Suid-Afrika se skuif na inklusiewe onderwys in konteks te plaas. Omdat Suid-Afrika nog in sy kinderskoene staan wat inklusiewe onderwys aanbetrif, kan daar baie van internasionale lande en hulle ervarings geleer word (Walton 2006:24).

### 2.10.1 Kritiek teen inklusiewe onderwys

Malloy (2004:27) het die algemene onderwysstelsel en die voorsiening wat dit vir leerders met hindernisse tot leer maak, gekritiseer. Daar is 'n besorgdheid oor die toeganklikheid tot skole, veral vir fisies gestremde leerders (Kavale &

Forness 2000:287). In hierdie navorsing sal daar ondersoek ingestel word na die toeganklikheid van skole en die bevindinge sal in hoofstuk 5 uiteengesit word. Verdere besorgdhede is onvoldoende opleiding en negatiewe gesindhede teenoor inklusiewe onderwys (Kavale & Forness 2000:287), veral van onderwysers omdat hulle tog een van die belangrikste sleutels in die proses is en tekort aan ondersteuning vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Kavale & Forness 2000:285; Lloyd et al. 2000:52). Die besorgdhede van onvoldoende akademiese vordering vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar, word ook genoem (Kavale & Forness 2000:286). Booth en Ainscow (1998:238) vind dat inklusiewe onderwys oor akkommodering en insluiting van sommige leerders wat hindernisse tot leer ervaar, moet gaan. Inkusiewe onderwys word deur tradisionaliste gekritiseer wat voel dat daar aparte dienste aan leerders met hindernisse tot leer gelewer word en ook dat daar nie 'n radikale verandering binne die onderwys plaasgevind het nie (Walton 2006:26). Ten spyte van die kritiek teen inklusiewe onderwys, het dit 'n positiewe verbetering meegebring vir die leerder wat hindernisse tot leer ervaar en het dit die etikettering van daardie leerder verwijder. Dit het hierdie leerders deel van 'n eenheid gemaak waar almal binne die inklusiewe skool en klaskamer dieselfde behandel word. Daar word nou verder uitgebrei oor die voordele wat inklusiewe onderwys inhoud.

### **2.10.2 Voordele van inklusiewe onderwys**

Van die tradisionaliste wat spesiale dienste voorstel, soos Sobsey en Dreimanis (1993), meen dat aparte dienste nie net ontstaan het as gevolg van empiriese navorsing nie. Wang, Reynolds en Walberg, (2007:36) sê egter dat om leerders te skei, gevolge vir die leerder met hindernisse tot leer kan hê. Hulle meen verder dat die ontwrigting en tekort aan kontinuïteit wat betref instruksies in die klaskamer as die leerder uitgeneem word om ondersteuning te ontvang, 'n hindernis is. As hulle terugkeer na die hoofstroomklas en kosbare inligting en instruksie gemis het, is dit moeilik om werk in te haal wat in hulle afwesigheid behandel is. Brantlinger (1997:425) vind dat daar geen bewyse is vir die effektiwiteit van die uithaal van leerders uit hulle klaskamers nie. Hierdie feit word

ook deur Fuchs en Fuchs erken (1995: 25; 1998: 315). Diegene wat inklusiewe onderwys voorstaan, sê dat effektiewe leerstrategieë dieselfde vir leerders met of sonder hindernisse tot leer is (Bradley, King-Sears & Tessier-Switlick 1997:52; Christenson 1996:68; Thomas 1995:108). Hierdie argument herbevestig die plasing van alle leerders in hoofstroomklasse en erken nie die feit dat onderwysers sê dat hulle nie die kennis het om alle leerders met hindernisse tot leer se behoeftes aan te spreek nie.

Daar is verskeie voordele verbonde aan inklusiewe onderwys. Leerders in 'n inklusiewe klaskamer wat nie hindernisse tot leer ervaar nie, mag voordeel daaruit trek deur die ontwikkeling van sekere vaardighede en 'n verhoogde graad van toleransie, (Lipsky & Gartner 1996:787). Morgan en Demchak (1998:26) sluit weereens by die sosiaal-ekologiese model van afdeling 2.2.2 aan. Daar is bewys dat die gewone leerder geen onderrigtyd verloor nie, intendeel, hulle mag baat vind by die verskeie onderrigstrategieë wat toegepas word. Hulle selfvertroue mag verbeter deurdat hulle hulle maats help deur werk aan hulle te verduidelik. Hulle leer om in verskillende sfere van die lewe te beweeg en vorm 'n beter begrip van hulle medemens (Bradley et al. 1997:14; Giangreco 1997:203; King-Sears 1997:3). Lacey en Lomas (1993 : 11) sê dat die term "ondersteuningstelsels" in inklusiewe onderwys na verskeie groepe professionele persone verwys wat hulle advies en vaardighede aanwend om inklusiewe onderwys te bevorder, asook om alle leerders wat hindernisse tot leer ervaar te help om hulle volle potensiaal te ontwikkel.

Daar word ook daarop gewys hoe belangrik dit vir die ondersteuningstelsels geword het om te help met die voorkoming van hindernisse tot leer. Charema (2005:77) wys op die belangrikheid van ondersteuning en hoe ouers en hoofstroomonderwysers opgelei behoort te word oor hoe om leerders met hindernisse tot leer te kan ondersteun. Weereens weeg die voordele van ondersteuningstelsels swaar en kan inklusiewe onderwys en die suksesvolle implementering daarvan nie geskied sonder dat ondersteuningstelsels in plek is nie. Laasgenoemde aspek is van kardinale belang.

## 2.11 Samevatting

Daar is in hierdie hoofstuk gekyk na internasionale ondersteuningsmodelle en hoe dit met die model in Suid-Afrika vergelyk. Navorsing wat reeds in Suid-Afrika gedoen is, toon dat dit uiters noodsaaklik is om toegegewe onderwysers te hê wat bereid is om indiensopleiding te ondergaan. Sodoende kan hulle bemagtig word om leerders met hindernisse tot leer te kan ondersteun om hulle volle potensiaal te ontwikkel. Deel van ondersteuning behels dat die onderwyser na die ouer sal uitreik om so die leerder te help. Onderwysers behoort in staat te wees om 'n kurrikulum te ontwikkel wat uit talle vlakke bestaan wat spesiaal ontwerp is om leerders in betekenisvolle aktiwiteite te betrek, waar hulle op hulle eie onderskeie vlakke saam kan leer. Die fisiese omgewing van die skool en die klaskamer behoort so ontwerp te wees dat dit leer en groei onder leerders met diverse sensoriese en fisiese karaktertrekke kan akkommodeer. Tegnologie behoort gebruik te word om meer effektief te leer.

Om 'n leerder met hindernisse tot leer te ondersteun moet 'n spanpoging wees, maar die onderwyser moet die middelpunt van daardie span wees. Die hoeveelheid spanlede van die institusionele ondersteuningspan by die skool hang af van die getal leerders met hindernisse tot leer versus die getal onderwysers by die spesifieke skool (Landsberg, 2005:67). Landsberg (2005:67) sê ook dat distrikspanlede ondersteuning kan bied met 'n personeellid van die hulpbronsentrum teenwoordig of van die voldiensskool in die voedingsarea. Daar word aanbeveel dat die Departement van Onderwys onderwysers gedurende die implementering van inklusiewe onderwys moet ondersteun. Die distriksondeursteuningspan moet sorg dat onderwysers werkswinkels bywoon wat hulle vir inklusiewe onderwys oplei en bemagtig. Daar behoort gereeld ondersoeke te wees om te bepaal of ondersteuningsdoelwitte bereik is en om vas te stel of institusionele ondersteuningspanne doeltreffend werk en in plek geplaas is.

In Thaboyane (2005) se ondersoek is bevind dat die hoof 'n positiewe houding en ingesteldheid teenoor inklusiewe onderwys moet hê en dat hy moet help om 'n sukses daarvan te maak. Daar is ook gevind dat samewerking tussen die skool en alle rolspelers wat ondersteuning bied, baie belangrik is. Daar is gevind dat die bestaande personeel van die skool hulle onderwysdiplomas tussen 24 en 34 jaar gelede ontvang het. Dit beteken dat hulle nie noodwendig op datum is met die huidige klimaat en veranderinge in die onderwys nie. Verder werk hulle in verafgeleë gebiede en het nie toegang tot elektronika en die internet nie. Om hierdie rede is gereelde indiensopleiding van kardinale belang om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak. Ook het Naledi Pandor, die vorige Minister van Onderwys, 'n spesiale eenheid aangestel onder leiding van professor Jonathan Jansen, toe verbonde aan die Universiteit van die Witwatersrand, om onderwysers te evalueer en hulle te ondersteun en so te help om van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika 'n sukses te maak. Die spesiale eenheid het wel daarin geslaag om ondersteuning te bied in die vorm van opleiding aan onderwysers waar dit nodig was en waar dit geïdentifiseer is, is die nodige steun verleen (Naidu & Govender 2008:150).

Die konstitusie van Suid-Afrika bevat riglyne vir die ontwikkeling van 'n demokratiese gemeenskap en gee spesifieke aandag daaraan om alle ongelykhede van die verlede uit te skakel en gelyke geleenthede vir almal daar te stel deur te fokus op samewerking. Hierdie aspek en ondersteuningstelsels is in hierdie hoofstuk ondersoek. 'n Uiteensetting van alle ondersteuningstelsels wat 'n rol speel binne Suid-Afrika se inklusiewe onderwysstelsel, volg nou in hoofstuk 3.

## Hoofstuk 3

### **'n Ondersoek na ondersteuning in inklusiewe onderwys in Suid-Afrika**

#### **3.1 Inleiding**

Nadat daar in hoofstuk 2 na inklusiewe onderwys gekyk is en daar vasgestel is watter faktore bygedra het om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak (internasionaal ook), is ondersteuningstelsels en samewerking uitgelig as die belangrikste faktore om inklusiewe onderwys te laat slaag. In hierdie hoofstuk volg 'n bespreking van ondersteuningstelsels in Suid-Afrika wat sal bydra tot die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika.

Die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid laat die klem op die belangrikheid van elke individu val en kyk ook na diversiteit. Volgens die dokument "Kwaliteit Onderwys Vir Almal, Adressering Van Hindernisse Tot Leer En Onderwys" (Department of Education 1997) of die verslag van NCSNET en NCSESS, verbind die Department hom daartoe om inklusiewe skole daar te stel om die probleem aan te spreek. Die skool is die plek waar die onderwysbeleid in werking gestel word. Bailey en Du Plessis (1997: 249) sê dat inklusiewe onderwys een beleid handhaaf en alle leerders toegelaat moet word tot 'n skool, ongeag of hulle die vermoë het al dan nie. Die leerder met hindernisse tot leer sal in 'n skool van sy keuse ingeskryf word en dit sal in baie gevalle die gewone hoofstroomskool wees wat naaste aan die huis is. In inklusiewe onderwys gaan dit daaroor dat die leerder met hindernisse tot leer in die hoofstroomklas opgevoed en opgelei word. Die vraag is egter of hierdie hoofstroomklaskamer waarin die leerders wat hindernisse tot leer ervaar, hulle nou bevind, wel ondersteuningstelsels het om hulle te ondersteun en te help om hulle volle potensiaal te help ontwikkel.

Volgens Eloff en Kgwete (2007:2) het onderwys in Suid-Afrika 12 miljoen leerders, 366 000 onderwysers en 28 000 skole, wat 390 spesiale skole of hulpbronsentrums en 1000 geregistreerde privaatskole insluit. Daar is 6000 hoërskole en 22 000 laerskole. As daar net na die statistiek gekyk word, kan daar gesien word hoekom daar in hierdie studie navorsing in publieke laerskole in Gauteng gedoen word. In die studie word daar vasgestel of ondersteuning wel bestaan in 'n hoofstroomklas wat bestaan uit leerders wat hindernisse tot leer ervaar asook leerders daarsonder. Daar moet in gedagte gehou word dat daar slegs een onderwyser per klas is.

Volgens Mc Kenzie (2009:12) sal dit moeilik wees om ondersteuning daar te stel as mense nie wil aanpas nie. Wat haar gedurende haar studie opgeval het, was dat daar 'n breeë persepsie en verskillende sienswyses onder onderwysers bestaan oor wat dit behels om leerders wat hindernisse tot leer het te ondersteun en te help om hulle volle potensiaal te bereik. Baie onderwysers was ook teen verandering gekant.

Bogenoemde navorsing wat onlangs gedoen is, sluit aan by uitlatings wat deur Garson (2006: 3) gemaak is, waar daar gesê word dat studies oor inklusiewe onderwys tot op datum sterk fokus op die rol van die onderskeie rolspelers binne inklusiewe onderwys. Hierdie uitlatings word deur Gugushe (1999), Hyam (2001), Kriel (2001), en Swart, Engelbrecht, Eloff, Oswald en Pettipher (2004) (in Garson 2006:3) ondersteun. Tog meen al die bogenoemde navorsers dat daar 'n studie geloods moet word om vas te stel of daar voldoende ondersteuning bestaan om die onderwyser in die hoofstroomklaskamer suksesvol te ondersteun. As daar na die gevolgtrekkings van bogenoemde navorsers gekyk word, dan is dit duidelik waarom daar in hierdie hoofstuk 'n literatuurstudie na onderskeie ondersteuningstelsels binne Suid-Afrika se publieke laerskole onderneem word. In hoofstuk 4, 5 en 6 word die literatuurstudie opgevolg met 'n kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoek na ondersteuningstelsels in Gautengse publieke laerskole. Dit sal help om antwoorde in te win vir vrae wat oor jare heen deur navorsers gestel is.

Ter aansluiting hierby volg daar nou 'n kort oorsig oor die verslag van die *National Commission on Special Needs Education and Training* (NCSNET) / *National Commission on Education Support Service* (NCESS) en die *Draft Education White Paper 5: Special Education: Building an Inclusive education and training system* (Department of Education 2000), wat 'n analise gee van die beleid en die praktyk van spesiale onderwys in Suid-Afrika. Daar word ook gedebatteer dat die sosiale en politieke proses wat binne die onderwyssisteem funksioneer en leerders uitsluit, 'n proses is wat slegs relevant is in sekere skole in Gauteng waar onvoldoende fasiliteite is. In hierdie skole is ook onvoldoende ontwikkeling van onderwysers, onder andere onvoldoende opleiding, armoede, asook ander sosiale en politieke faktore wat 'n invloed op die leerproses het (Swart & Pettipher 2001:46).

Die NCSNET en die NCESS verslag lig die noodsaaklikheid uit vir 'n paradigmaskuif van 'n fokus op leerders met hindernisse na die identifisering van hindernisse, asook die adressering van hindernisse wat sal lei tot leer en deelname. Die fokus moet verskuif na die ontwikkeling van die onderwyssisteem sodat dit kan reageer op die diversiteit in die leerderpopulasie, sodat die fokus nie net val op die ondersteuning van individuele leerders nie. Die verslag lig die prioriteit van 'n onderwysstelsel uit wat die faktore moet aanspreek wat toegang tot onderwys verhoed. Voorbeeld van sulke faktore is probleme ten opsigte van die verskaffing en organisering van onderwys, sosio-ekonomiese hindernisse, faktore soos geweld wat leerders in gevaar stel, misdaad en die MIV/Vigs pandemie, houdings, dwelmmisbruik, 'n onveranderde kurrikulum, probleme met taal en kommunikasie en ontoeganklike en onveilige geboue. Hierdie voorbeeld vorm deel van die faktore wat binne inklusiewe onderwys aangespreek moet word om die hoofstroomklaskamer toeganklik te maak vir alle leerders, ongeag daarvan of 'n hindernis ervaar word of nie. Maar die belangrikste is dat daar ondersteuningstelsels in plek geplaas moet word in elke hoofstroomskool om die bogenoemde hindernisse te ondersteun (Swart & Pettipher 2001:46). Hierdie ondersteuningstelsels sal leerders wat hindernisse tot leer ervaar help om hul

volle potensiaal binne die hoofstroomklaskamer te ontwikkel. Dit is grotendeels waarop hierdie studie fokus, naamlik die onvoldoende voorsiening van ondersteuningstelsels aan skole, ouers, voogde, families en gemeenskappe. Dit fokus verder op 'n tekort aan menslike hulpbronne en ouerbetrokkenheid. Hierdie tekort is reeds deur kenners en skrywers op die gebied van inklusiewe onderwys geïdentifiseer (Swart & Pettipher 2001:46; Donald et al. 2002:30; Department of Education 1997:1-19).

Indien daar leemtes in die ondersteuningstelsel binne Gautengse publieke laerskole is, sal dit in die navorsing uitgewys word. 'n Volledige ontleding sal dan in hoofstuk 5 en 6 volg. Die adressering van hindernisse tot leer en ondersteuning en die deelname van skole en gemeenskappe, is die essensie van die ontwikkeling en groei van 'n inklusiewe onderwyssisteem wat daarop fokus om die diverse behoeftes van alle leerders aan te spreek. Engelbrecht (2009:111) meen ook in hierdie verband dat daar nie net 'n visie van 'n onderwyssisteem moet wees om die diverse behoeftes van leerders te wil aanspreek en te erken nie, maar dit moet 'n realiteit word en daar moet van skole verwag word om die diverse behoeftes van leerders binne 'n inklusiewe onderwysstelsel aan te spreek.

### **3.2 Die noodsaaklikheid van hulpbronne**

Om dit vir 'n onderwyssisteem moontlik te maak om die behoeftes van alle leerders aan te spreek, moet meganismes ontwikkel word om te verseker dat die sisteem en kurrikulum gedurig transformeer (Department of Education 1997:2). Ondersteuningstelsels is die hartklop van die transformasieproses in die onderwyspraktyk. Onderwysondersteuningstelsels sluit menslike hulpbronne, fisiese en materiële bronne asook ekonomiese bronne in. 'n Tekort aan bronne het 'n groot invloed op die leer- en onderrigproses. Donald et al. (1997:182) meen dat 'n skool met te min klaskamers, te min onderwysers, geen mediasentrums, groot klasse, asook onderwysers wat nog ongekwalifiseerd is,

faktore is wat daartoe bydra dat leerders wat hindernisse tot leer ervaar in die skool nie hulle volle potensiaal kan bereik nie.

Die *Quality Education for All Document* (Department of Education 1997:3), verslag van die NCSNET en die NCSESS stel dit dat ondersteuningstelsels aan onderwysers, leerders, ouers en die gemeenskap ondersteuning moet verleen om die leerder met hindernisse tot leer te ondersteun en te akkommodeer. Cook et al. (1999:6) sê dat dit by hoofde 'n bekommernis is dat hulle 'n tekort aan menslike hulpbronne het om hulle te ondersteun om die diverse leerbehoeftes doeltreffend aan te spreek. Na aanleiding van die uitlating, het dié navorsing ook bewys dat selfs na 11 jaar, in 2010, nadat die vraelyste deur hoofde ingevul is, alle hoofde nog steeds 'n tekort aan menslike hulpbronne ervaar om te help om ondersteuning te bied aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Cook et al.(1999:6) en Swart en Oswald (2008:93) sê ook dat onderwysers in spesiale onderwys 'n direkte en invloedryke rol in die implementering van inklusiewe onderwys speel. Dit word ook deur die Departement van Onderwys (2005) ondersteun waar hulle spesiale skole binne die inklusiewe onderwyssstelsel na hulpbronsentrum omskakel om huis te dien as 'n bron van ondersteuning aan die onderwysers van die onderskeie hoofstroomskole.

'n Groot probleem word ervaar as leerders tot 'n skool toegelaat word waar daar nie voldoende fasilitete beskikbaar is nie, soos as daar nie genoeg klaskamers, meubels of geen elektrisiteit is nie, om nie eens te praat van toegang tot rekenaars of televisieopnames nie (Mulala 2004:58). Die voorstel is dat die regering fondse beskikbaar moet stel om te help voorsien. Volgens onderhoude met hoofde sukses hulle egter om terugvoer vanaf die regering te kry nadat korrespondensie gevoer is. Nog 'n faktor wat 'n rol speel, is skoolfonds van skole wat onder die huidige ekonomiese toestand nie betaal word nie (Madwal 2005:58).

Volgens Du Toit en Forlin (2009:647) is daar internasionaal ook al beweeg na inklusiewe onderwys as die model in die meeste onderwyssisteme. Tog kan

inklusiewe onderwys nie ten volle geïmplementeer word nie, omdat hulle nie die nodige bronne beskikbaar het nie.

‘n Kritieke saak om te oorkom is die hervorming van tradisionele kulture wat as hindernis in die weg van verandering staan omdat die fondasies in die onderskeie kulture so gevestig is en nie weg wil beweeg van die bekende nie. Dit is dus heel onwaarskynlik dat die skole ‘n inklusiewe onderwyssisteem kan implementeer, omdat hulle nie die nodige ondersteuningstelsels in plek het nie en omdat hulle net beperkte bronne het. Verder lig Du toit en Forlin (2009:647) uit dat ‘n ekosistemiese navorsingsbenadering nodig sal wees om die kulturele hindernisse tot inklusiewe onderwys in die verskillende provinsies van Suid-Afrika te ondersoek.

In Suid-Afrika word daar gepoog om inklusiewe onderwys ten volle te implementeer. Hierdie transformasie moet deur ‘n onderwyssisteem ondersteun word wat die nodige infrastruktuur asook hulpbronne beskikbaar kan stel om skole te help om te verander. Om hierby aan te sluit, het Mohlala en Dibetle (2008:2) in die begrotingsrede vir onderwys biljoene rande aan onderwys toevertrou. Die vraag is egter hoe dit spandeer gaan word. Die doel, soos uiteengesit op 21 Februarie 2008, was om die infrastruktuur van skole, en veral spesiale skole, te verbeter, en om hulpbronne te verskaf. Verder is daar besluit om klashulpe aan skole te verskaf om die onderwysers te help. Dit geld veral vir Suid-Afrika se publieke skole waar die klasse baie groot is en klashulpe kan help om effektiewe ondersteuning in die hoofstroomklaskamer te verskaf [<http://www.mg.co.za/article/2008-02-21-billions-for-education-but-how-will-it-be-spent>].

Shavhani (2004) sê dat ondersteuningstelsels grootliks afwesig is in afgeleë areas soos Thohoyandou in Limpopo waar daar in die verlede hoofsaaklik op wit onderwys gekonsentreer is. Hierdie areas het ‘n groot tekort aan hulpbronne soos leermateriaal, masjiene, klaskamers en speelgronde asook ander onderrigbenodigdhede wat inklusiewe onderwys kan help realiseer. Die tekort aan die regte bronne en hulpmiddels is dikwels die oorsaak van negatiewe

houdings van onderwysers teenoor leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Dit kan die proses van inklusiewe onderwys benadeel en daartoe lei dat leerders wat hindernisse tot leer ervaar nie voldoende ondersteuning binne die hoofstroomklaskamer ontvang nie.

Om ouerondersteuning suksesvol in hoofstroom skole te laat geskied, is samewerking een van die belangrikste komponente. Berres (1996:6) en Tomlinson, Brimijoin en Narvaez (2008:2) sê dat ouers 'n meer sentrale rol in die skool moet speel aangesien onderwysers die ouers moet motiveer om hulle leerders met hindernisse tot leer by te staan. Dit is 'n algemene gevoel onder alle rolspelers dat ouers wel betrokke moet wees om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak. Hoofde en onderwysers kan nie alleen die probleem aanspreek nie. Probleme kan egter wel met die hulp van ouers en die gemeenskap meer effektiel aangespreek word. Die gemeenskap moet ook waar moontlik betrokke wees, soos die plaaslike hospitaal en klinieke wat dalk verpleegsters of vrywilligers beskikbaar kan stel met die ondersteuning van veral MIV positiewe leerders binne die skool. Die kundigheid van meer gespesialiseerde dienste soos sielkundiges, spraak- en gehoorterapeute is verder van uiterste belang om deel uit te maak van die ondersteuningstelsel van die skool.

### **3.3 Onderwysondersteuningstelsels**

Lacey en Lomas (1993:11) sê dat die term "ondersteuningstelsels" binne inklusiewe onderwys verwys na verskeie groepe professionele persone wat hulle advies en vaardighede aanwend om inklusiewe onderwys te bevorder asook alle leerders wat hindernisse tot leer ervaar, te ondersteun en so te help om hul volle potensiaal te ontwikkel. Gekyk na Balshaw (1991:24) se siening van inklusiewe onderwys, moet ondersteuningstelsels verandering by alle sentrums van leer en ook binne die gemeenskap fasiliteer. Hy noem ook die onderskeie ondersteuningstelsels, naamlik dié binne die skool waar die onderwysers die leerders ondersteun, onderwysers wat mekaar ondersteun en dan dié waar onderwysers en leerders ondersteun word deur 'n bron buite die skool. Volgens

Watts (1990:12) en Muthukrishna (2002:16) fokus die ondersteuningstelsel op die adressering van hindernisse tot leer en ontwikkeling en moet die fokus verskuif vanaf die individuele leerder se basiese vaardighede en gedragsprobleme na die ondersteuning van hulle onderwysers.

Volgens Newton (1992:397) is dit ook die ondersteuningstelsels se plig om die betrokkenheid van ouers in hulle kinders se onderwys te beklemtoon en aan te wakker. Dit sluit ook bystand in vanaf die ouers in die uitvoering van inklusiewe onderwys en om saam met vakonderwysers te werk en hulle te help om die regte kurrikulummateriaal te gebruik, lesse te beplan en aan te pas om alle leerders in die klas te akkommodeer. Volgens Kraayenoord (2007:8) behels dit die samewerking binne die klasse of in groepe en om onderwysers en ouers by te staan asook om werk so in te deel dat dit vir alle leerders toeganklik gemaak word. Wedell (1993:235) wys funksies van die ondersteuningstelsels uit soos konsultasies met die bestuurders by die onderskeie sentrums waar onderrig plaasvind. Verdere funksies is die voldoening aan die leerder se behoeftes en konsultasie met onderwysers wat direk vir die leerders se ondersteuning verantwoordelik is. Oetzel, Ting-Toomey en Rinderle (2006:28) wys op die leerder se hindernisse en hoe dit aangespreek kan word. Hulle beklemtoon verder die belangrikheid van ondersteuningstelsels om te help met die voorkoming van hindernisse tot leer. Charema (2005:77) wys weer op die belangrikheid van ondersteuning en hoe om ouers en hoofstroomonderwysers op te lei om leerders met hindernisse tot leer te ondersteun.

Volgens Shaddock, Giorcelli en Smith (2007:4) kom die belangrikste ondersteuning vanaf die topstruktuur wat in 'n skool se geval die hoof en sy of haar bestuurspan is. Die stelling word ondersteun deur Pijl en Frissen (2009:369) waar hulle verder uitbrei en sê dat die hoof van 'n skool verantwoordelik is vir die implementering van beleide binne sy of haar skool en hulle houding, hetso positief of negatief, speel 'n definitiewe rol binne die skool om te bepaal of dit suksesvol geïmplementeer word of nie.

Die Departement van Onderwys (2006:12) wil 'n model daarstel, wat 'n gemeenskapsgebaseerde benadering voorstel wat alle bronne in die gemeenskap wil betrek en gebruik om ondersteuning te ontwikkel. Samewerking word voorgestel met opgeleide spesiale onderwysers, leerders, ouers, gemeenskapslede, sielkundiges, gesondheidswerkers, beskikbare terapeute, gemeenskapsorganisasies, skoolbeheerliggame, mediese dokters en verpleegsters, gemeenkapsrehabilitasiewerkers, nie-regeringsorganisasie en die privaatsektor. Terapeutiese en sielkundige dienste wat huidiglik vir leerders van spesiale skole of hulpbronsentrum gereserveer is, kan herorganiseer word om te help met uitkennung en ingryping, ouerbegeleiding en uitreikingsprogramme. Die programme kan saam met die Departement van Onderwys ontwerp word om effektiwiteit te verseker.

Ntshengedzeni (2009) het 'n studie geloods met 60 respondentte om onder ander die suksesvolle implementering van ondersteuning binne onderwys na te vors. Die gevolgtrekking was dat onderwysers nie oor genoegsame kennis en vaardighede beskik om onderwys beleide te vertaal en die kurrikulum so aan te pas dat dit onder ander leerders wat hindernisse tot leer ervaar, nie genoegsaam ondersteun nie. Die bevindinge van die navorsing duï op die nood vir volgehoue professionele opleiding asook ondersteuningstelsels wat op 'n gereelde basis beskikbaar moet wees vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys. Aanbevelings uit die studie is dat indien kwaliteit onderwys as einddoel voorgehou word, moet ondersteuningstelsels daargestel word om hulle in staat te stel om kwaliteit onderwys te bied en leerders gereed te maak om die uitdagings van die 21ste eeue te bowe te kom. Die boodskap is ook voorgelê by die Department of Education Training and Assesment (DETA) 2009 Konferensie oor sake en uitdagings binne onderwys in Afrika.

Ondersteuningstelsels en ondersteuningsnetwerke gaan hand-aan-hand en daarom volg daar 'n kort bespreking van netwerke om by die stelsels aan te sluit.

### **3.4 Ondersteuningsnetwerke**

Ondersteuningsnetwerke word gevorm wanneer individue wat direk by 'n skool betrokke is, spanne vorm wat ondersteunend vir mekaar op 'n sosiale en professionele vlak is. Individue kan bestaan uit medeleerders, onderwysers, ouers, verteenwoordigers uit die gemeenskap asook professioneel opgeleide persone (Donald et al. 1997:28). Ondersteuning kan formeel of informeel wees. Hierdie ondersteuning vorm 'n netwerk tussen mense in die klaskamer en skole en vorm so kosbare ondersteuningsgemeenskappe wat eienaarskap vir enige relevante situasie kan aanvaar. Ondersteuningsnetwerke is daarop gebaseer dat almal unieke vermoëns, sterk punte en talente het wat hulle kan gebruik vir ondersteuning vir ander gemeenskapslede. Dit kan gedoen word deur idees, asook onderwysmetodes en -tegnieke te deel (Stainback & Stainback 1997:196). Ondersteuningsnetwerke word dus tussen die leerder wat hindernisse tot leer ervaar, haar of sy ouers, onderwysers, medeleerders en die gemeenskap gevorm. Ondersteuningstelsels wat in plek moet wees in elke Gautengse publieke laerskool, om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak, word nou van nader beskou. Volgens navorsing van Kujwana (2007:37), is die drie belangrikste ondersteuningstelsels in publieke laerskole ouerbetrokkenheid, institusionele ondersteuningspanne en distriksondersteuningspanne. Hulle word vervolgens van nader beskou.

### **3.5 Ouerbetrokkenheid**

Een van die belangrikste vorms van ondersteuning is ouerbetrokkenheid. Die verhouding tussen ouers en die skool word deur samewerking en kommunikasie tussen die twee beïnvloed. Pottas (2005:35) sê ook dat baie ouers sensitief oor hulle kind se hindernis is en dat hulle nie altyd oop is vir hulp nie. Hierdie aspek kan kommunikasie tussen ouer en onderwyser belemmer. Dale (1996:68) sê onderwysers kan dit moeilik vind om die ouers se reaksies en ervarings te verstaan omdat hulle nie self daaraan blootgestel was nie en nie die trauma saam met die leerder beleef het nie. Dit kan tot moeilike samewerking, en selfs

tot openlike aggressie en konflik lei. Houdingsverskille kan ook voorkom word wanneer ouers en onderwysers nie dieselfde persepsie van die probleem deel nie, moontlik as gevolg van verskillende norme en waardes of verskillende verdraagsaamheidsvlakke.

Dit is uiterst belangrik om empatie en begrip tussen ouer en onderwyser te kweek om 'n suksesvolle verhouding tot voordeel van die leerder daar te stel. Vanuit 'n onderwyser se perspektief is die ouer een van die belangrikste rolspelers in die leerder wat hindernisse tot leer ervaar se lewe. Ouers behoort hulle eie kinders die beste te ken en te weet hoe om hulle te hanteer. Om hierdie rede moet daar noue samewerking en gereelde kommunikasie tussen ouer en onderwyser geskied en moet hulle mekaar ondersteun. Volgens Maphula (2005:81) sou die ideaal wees as die ouers een maal per week met die onderwyser kon vergader en die kind se hindernisse en vordering bespreek. Hulle kan ook ondersteuning vir die week se skool- en huiswerk beplan. As dit kan gebeur, sal dit tot groot voordeel van die leerder wat hindernisse tot leer ervaar se vordering strek, en veral tot die leerder se bereiking van haar of sy volle potensiaal bydra.

McLeskey en Waldron (1996:151) beweer dat samewerking tussen 'n ouer van 'n leerder wat hindernisse tot leer ervaar en 'n gewone leerder se ouer, van belang is en dat dit 'n goeie verhouding bevorder as die ouers die realiteit van die klaskamer besef waarin hulle kinders hulle bevind. Dit sal weer help dat die ouers die onderwyser se posisie verstaan. Om hierby aan te sluit, wys Sapon-Shevin (2007:21) daarop dat dit belangrik is dat ouers nie 'n te hoë of 'n te lae verwagting, of selfs 'n onrealistiese verwagting, van die skool as 'n geheel moet koester nie. McLeskey en Waldron (1996:151) vind dat kinders wat deur hulle ouers ondersteun word, baie meer gelukkig is en dat hulle beter reageer en leer as waar ouerbetrokkenheid afwesig is.

Shaddock et al. (2007: 24) sê ook dat ouers onderwysers kan bystaan en selfs help om tyd in die klas te bespaar. Dit kan gedoen word deurdat die onderwyser die ouers vooraf inlig oor 'n tema wat die volgende twee weke in die klas

bespreek gaan word. Aktiwiteite kan vooraf aan ouers gegee word, sodat hulle dit met hulle kind wat hindernisse tot leer ervaar, huis kan deurwerk. Onderwysers maak ook 'n punt daarvan om inligting huis toe te stuur oor temas wat nog deur die loop van 'n kwartaal behandel gaan word. Ouers kan die leerder wat hindernisse tot leer ervaar huis bystaan deur terme asook inligting huis aan hulle oor te dra. Komplekse onderwerpe kan so makliker bemeester word, omdat die terme alreeds aan hulle bekend is.

Naas ouerbetrokkenheid is twee van die belangrike rolspelers in ondersteuning aan die skool en die onderwyser die institusionele en distriksondersteuningspanne. Die twee ondersteuningspanne se hooftaak is om hindernisse tot leer te identifiseer en te adresseer met die doel om effektiewe leer en onderrig te help ontwikkel en ondersteun. Beide se rol in die ondersteuningsproses word vervolghuike bespreek.

### **3.6 Die institusionele ondersteuningspan**

Talle hoofstroomonderwysers erken dat hulle nie die tyd of die nodige opleiding, ervaring, persoonlike hulpbronne en toegang tot professionele opleiding en ontwikkeling het om hulle te help om met selfvertroue die leerders wat hindernisse tot leer ervaar by te staan en te help om hulle volle potensiaal te ontwikkel nie (Shaddock et al. 2007:10). Deel van die doel van 'n institusionele ondersteuningspan is om bogenoemde aan te spreek.

Volgens Witskrif 6 (Department of Education 2001:32) is die institusionele span 'n ondersteuningspan wat in alle hoofstroomskole moet funksioneer. Die institusionele ondersteuningspan moet help om leerders wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun na hulle klaar deur die onderwysers geïdentifiseer is. Volgens Witskrif 6 (Department of Education 2001:33) sal daar gefokus word op alle leerders wat hindernisse tot leer ervaar en wat ondersteuning nodig het, en dat die nodige kurrikulumaanpassings gemaak sal word om die onderrigproses suksesvol te laat geskied en dié leerders te akkommodeer.

Indien daar geen institusionele ondersteuningspanne by 'n skool bestaan nie, is dit die taak van die distriksondersteuningspanne om te help om 'n span daar te stel. Die institusionele ondersteuningspan is daar om die onderwysers te ondersteun waar hulle as 'n span saamwerk en waar hulle geleenthede moet skep vir samewerkende probleemoplossings. Volgens die Departement van Onderwys (2005) mag geen leerder wie se hindernisse tot leer aangespreek kan word, deur 'n hoofstroom- of voldiensskool naby hulle woning na 'n spesiale skool of hulpbronsentrum verwys of ingeneem word nie.

Volgens die (Department of Education 2009:11) is die institusionele ondersteuningspan 'n interne ondersteuningspan binne die instansie self. Hulle sal verantwoordelik wees vir skakeling met die distriksondersteuningspan en ook ander ondersteuningsgroepe om te help om die betrokke hoofstroomskool se behoeftes te help vervul. Vir hierdie rede moet die institusionele ondersteuningspan van hoofstroomskole bestaan uit die skoolhoof wat as die voorloper en aanvoerder van 'n inklusiewe beleid binne 'n bepaalde skool gaan optree met bestuurslede, personeel en selfs spesialiste as deel van die span (Department of Education 2006:33).

Volgens die (Department of Education 2009:11) behels die taak van die institusionele ondersteuningspan die volgende:

- Om die verslae wat ingehandig is deur onderwysers oor hindernisse wat by leerders geïdentifiseer is, te bestudeer.
- Om vas te stel watter ondersteuning aan die betrokke leerder op daardie stadium verleen is om die spesifieke hindernis(se) aan te spreek.
- Om, nadat behoorlike insig oor die geval en die ondersteuning wat verleen is, verkry is, 'n program vir die onderwysers en die ouers te ontwikkel.

Deel van die take van die institusionele ondersteuningspan is ook om opleiding te verskaf asook om te help om ondersteuning in die klaskamer te implementeer waar dit nodig is. Alle ondersteuning wat verskaf word, moet in 'n formele verslag deur die institusionele ondersteuningspan vir verdere opvolging aangeteken word.

*“Peer support”* (waar medeleerders mekaar ondersteun) vorm ook deel van die institusionele ondersteuningspan, dus ondersteuning deur klasmaats. Hierdie aspek sal in afdeling 3.12 bespreek word. Onderwysersopleiding, sowel as ouerondersteuning, val ook in hierdie kategorie. Die institusionele ondersteuningspan moet ideaal uit onderwysers met gespesialiseerde opleiding en kennis saamgestel word. Areas van belang is leerondersteuning, lewensoriëntering en berading. Onderwysers van die skool se personeel en lede van die skool bestuurspan soos die hoof, onderhoof of departementshoofde kan deel van hierdie ondersteuningspan vorm. Dit mag egter ook lede insluit wat nie onderwyspersoneel is nie, soos administratiewe personeel. Selfs leerderverteenvoordigers mag deel van die institusionele ondersteuningspan vorm. Leerders op seniorvlak, soos leerlingraadslede, kan hier ‘n belangrike toevoeging tot die span wees, veral om te help met *“peer support”*. Hierdie span sal op ‘n gereelde basis vergader en probeer om oplossings vir probleme te vind. So ‘n span kan versterk word met die toevoeging van opgeleide ouers, spesifieke lede van die distriksondersteuningspan of die hulpbronsentrum of selfs vanaf die naaste voldiensskool (wat in afdeling 3.15 bespreek word) (Department of Education 2006:106).

Volgens Bradley et al. (1997:105-106) is die karaktertrekke van die institusionele ondersteuningspan om ‘n gedeelde visie te hê, om verandering en verbetering daar te stel en om persoonlike gevoelens en houdings deur spanwerk te verbeter. Alle besluite word dus gesamentlik gemaak en alle lede van die span se opinie word as waardevol beskou. Individuele verskille en behoeftes word gerespekteer en aanvaar.

Die institusionele ondersteuningspan moet na probleme kyk en oop wees vir verandering en meningsverskille en waar dit nodig is, moet veranderinge gemaak word. Hulle moet ook help om konflik tussen die onderskeie rolspelers op te los. Bradley et al. (1997:105-106) sê verder ook dat die doel van hierdie institusionele ondersteuningspan moet wees om strukture binne die skool te vorm wat as ondersteuningstelsel sal bydra tot effektiewe funksionering. 'n Verdere doel is om onderwysers te help om die inklusiewe onderwysbeleid toe te pas en leerders wat hindernisse tot leer ervaar, beter te kan ondersteun. Deel van die pligte van die institusionele ondersteuningspan is om klas- en vakonderwysers by te staan in die identifisering en bystaan van leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Hulle het verder ook die plig om leiding aan ouers te verskaf waar nodig. Die institusionele ondersteuningspan moet self inisiatief neem en kenners of vrywilligers van die gemeenskap nader om te help met leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Bradley et al., 1997:105,106). Skinner, Edge, Altman en Sherwood (2003:221) asook Mc Kenzie (2009:41) lê weer klem op ouers se betrokkenheid, vrywilligers en nie-regeringsorganisasies, waar hulle dit beklemtoon dat die institusionele ondersteuningspan die gemeenskap kan nader en probeer betrek by hulle skool om as ondersteuning te help dien.

Hierdie institusionele ondersteuningspan moet funksioneer as 'n samewerkende en konsultasiespan en die ideaal sal wees dat die span skoolgebaseerd is, soos reeds genoem in afdeling 3.6. Die taak is eintlik om deur dienste te lewer so aan die leerders met hindernisse tot leer ondersteuning te verskaf. Hulle verseker dat alle onderwysers georganiseerde en aaneenlopende indiensopleiding ontvang en kyk ook hoe die skoolklimaat bevorder kan word, soos onder andere om te kyk dat daar respek vir kulturele diversiteit is, dat seksuele teistering geëlimineer word en dat strukture bestaan vir konflikoplossing (Stager 1990:8). Volgens die "Proposed working document on school support systems" (Department of Education 1997) is die kaliber van die persone wat die komposisie van die institusionele ondersteuningspan uitmaak van uiterste belang vir die suksesvolle uitvoering van ondersteuning deur die ondersteuningspan. Volgens die

Departement van Onderwys (1997) moet die karaktertrekke van die lede die volgende insluit:

- Kennis en ondervinding
- Empatie en omgee
- Sensitiwiteit en goeie interpersoonlike vaardighede
- Integriteit en kommunikasievaardighede
- Eerlikheid en betroubaarheid

Dit is daarom belangrik vir die span om saam te werk en dieselfde doel na te streef en om die vaardighede van onderwysers, ouers en leerders saam te voeg.

Volgens navorsing deur Pijl, Meijer en Hegarty (1997:93) in Amerika, reël die institusionele ondersteuningspan van die skool vir pleeg grootouers, vrywillige ouers, asook 'n ondersteuningsprogram met vriende wat vir alle leerders beskikbaar is. Leerders wat 'n matige of erge graad van hindernisse tot leer ervaar, het sodoende 'n program beskikbaar. Dit help veral leerders wat as leerders met 'n hoë vlak van emosionele versturing geëtiketteer word. Dit dien ook as 'n bewys van hoe effektief 'n institusionele ondersteuningspan kan wees om ondersteuning te verleen deur hulle families en die gemeenskap te betrek. Hierdie navorsing deur Pijl et al. (1997:93) uit Amerika dien as voorbeeld van hoe institusionele ondersteuningspanne kan funksioneer. Die skole kan as 'n voorbeeld vir hoofstroomlaerskole in Gauteng dien, en familie, vriende en die gemeenskap kan so meer by ondersteuning betrokke raak (vergelyk hoofstuk 5 se uiteensetting van ondersteuning deur ondersteuningstelsels in Gautengse publieke laerskole).

As hoë-vlakondersteuning nie georganiseer kan word op enige praktiese en koste-effektiewe manier op institutionele vlak nie, dan is die volgende vlak die distriksondersteuningspan wat addisionele ondersteuning kan verleen (Department of Education 2009:13). Die span wat in plek geplaas is om die

institusionele ondersteuningspan van 'n skool te ondersteun, is die distriksondersteuningspan, wat vervolgens van nader beskou sal word.

### **3.7 Distriksondersteuningspanne**

Volgens die Departement van Onderwys se dokument vir die implementering van inklusiewe onderwys vir distriksondersteuningspanne (Department of Education 2005b), glo die regering dat die sleutel tot die vermindering van hindernisse tot leer binne 'n versterkte onderwysondersteuningstelsel lê. Dit bewys dat die Departement van Onderwys insig toon en op pad na sukses is. Hierdie versterkte ondersteuningstelsel sal 'n nuwe distriksondersteuningspan hê wat personeel vanaf provinsiale en distrikskantore en hoofkantoor asook spesiale skole sal bevat. Volgens die Departement van Onderwys se dokument vir die implementering van inklusiewe onderwys vir distriksondersteuningspanne (2005b:19) sal dit die hooftaak van die distriksondersteuning spanne wees om programme te evalueer, hulle effektiwiteit te diagnoseer en verbeteringe voor te stel. Die distriksondersteuningspanne se onderwys ondersteuningspersoneel sal opgelei word om ondersteuning aan alle onderwysers te bied. Hierdie onderwysers word daagliks gekonfronteer met leerders wat hindernisse tot leer ervaar en hierdie ondersteuningspanne kan hulle bystaan om die hindernisse tot leer te help adresseer.

Van die belangrikste uitdagings wat die ontwikkeling van distriksondersteuningspanne in die gesig staar is hulle vestiging waar hulle nog nie gevestig is nie, en om die spesiale skole as hulpbronsentrum te integreer en so die groeiende kundigheid van die voldiensinstansies in die netwerk in te trek (Department of Education 2005b).

Gemeenskapsbronne moet ingetrek word om te help met ondersteuning, asook om die kapasiteit van lede van die institutionele en distriksondersteuningspanne te ontwikkel. Verder moet hulle die spesiale skole of hulpbronsentrum help met identifisering van hindernisse tot leer en verder ook om strategieë te ontwikkel en

te evalueer om die hindernisse tot leer te adresseer. Daar word wegbeweeg vanaf 'n sienswyse wat op probleme wat slegs op die leerder fokus, na een wat probeer om te verstaan en te reageer op hindernisse vanuit 'n breër sisteem en sienswyse. Daar word verder erken dat probleme en oplossings op verskeie punte binne 'n sisteem gevind kan word (Department of Education 2005b).

Muthukrishna en Schoeman (2000:325) sê dat die sukses van die institusionele ondersteuningspan baie afhang van die ondersteuning wat die distriks-ondersteuningspan veral in die begin bied. Hulle sê ook dat van die belangrike sake wat die distriksondersteuningspan moet adresseer onder andere kommunikasie en samewerking tussen die onderwyser en leerder is wat die hindernis tot leer ervaar. Die distriksondersteuningspan moet ook verantwoordelikheid aanvaar vir die verwysings na hulle vanaf die onderskeie skole aangaande aanvraag vir ondersteuning en dan ook die terugvoering van resultate aangaande die verwysings. Daar word deur hulle voorgestel dat daar 'n sentraal gebaseerde span moet wees, en hierdie funksie word wel binne Suid-Afrika se inklusiewe onderwysstelsel vervul soos wat dit deur Witskrif 6 (2001:21) voorgehou word, naamlik dat hulpbronsentrums ingestel word wat hierdie doel sal dien.

Muthukrishna en Schoeman (2000:325) verwys ook na een van die belangrike sake wat die distriksondersteuningspan moet adresseer en dit is ondersteuning en terugvoer van resultate. Daar word in hoofstuk 6 aanbevelings gemaak aan die distriksondersteuningspan aangaande die sake. Onderwysers het hulle al uitgespreek oor die feit dat dit soms baie lank neem voordat distriksbeamptes antwoorde vir al die versoek en verwysings verstrek, en dat dit in baie gevalle net nie beantwoord of geadresseer word nie. 'n Oplossing wat in die literatuur uit die Verenigde Koninkryk voorgestel word, is om limiete en sperdatums in die terugvoeringsproses vanaf die distriksondersteuningspan in te bou (CSIE UK, 2000:36). Die werkskode van die 1996 onderwyswet stel limiete vir die identifisering en assessoringsproses daar, wat aangeneem kan word deur die onderskeie distrikte. In die Suid-Afrikaanse konteks moet daar 'n tydsraamwerk

vir elke onderskeie probleem volgens graad van ernstigheid daargestel word. Daar moet by spertye gehou word om die distrikondersteuningspanne in Gautengse publieke laerskole optimaal te laat funksioneer en die nodige ondersteuning te bied om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak.

Die beleid aangaande distriksondersteuningspanne deur die Departement van Onderwys se implementering van inklusiewe onderwys dokument vir distriksondersteuningspanne (2005), pas in by die benadering tot skoolbestuur en kurrikulumontwikkeling. In besonder pas dit in by die skuif na 'n skoolgebaseerde bestuursbenadering, soos uiteengesit in die Suid-Afrikaanse Skolewet, waar die kapasiteit van skole en ander onderwysinrigtings so ontwikkel behoort te word dat hulle verantwoordelikheid kan neem om hulself te bestuur en op plaaslike behoeftes kan reageer (Department of Education: 2006). Die beleid aangaande inklusiewe onderwys reflekteer en ondersteun internasionale bewegings. Dit verwys in besonder na die Salamanca verklaring in 1994 se internasionale verantwoordelikheid teenoor inklusiewe onderwys asook die Internasionale Konvensie wat die regte van die kind onderskryf (Department of Education:2006).

Daar kan ten slotte opgemerk word dat twee van die prominentste ondersteuningstelsels binne inklusiewe onderwys die institusionele en distriksondersteuningspan is. Crawage (2002:304) beklemtoon ook dat die ondersteuning wat aan onderwysers verskaf kan word, gegee kan word in terme van berading en ingryping wat op provinsiale en op distrikvlak beskikbaar is. So het die Department van Onderwys voorstelle gemaak oor hoe distriksondersteuningspanne en institusionele ondersteuningspanne dit kan doen. Dit sluit ondersteuning vir institusionele ondersteuningspanne deur distriksondersteuningspanne in, asook die toegang en benutting van inligting oor spesialishulp op distrikvlak. Skole se spanne kan ook saam met ander skole groepe (*clusters*) vorm en groepondersteuning (*peer support*) gee. Hulp kan ook verleen word om konstruktiewe venootskappe binne die gemeenskap te vorm

(Department of Education 2002:120). Daar word nou gekyk hoe onderwysondersteuningstelsels oor die jare heen aangepas is.

### **3.8 Voorgestelde ondersteuningskomponente om ondersteuning suksesvol te laat geskied**

Daar word nou gekyk na wat drie navorsers oor ondersteuning bevind en voorgestel het en hoe dit ooreenkoms met die ondersteuningstelsel van die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys (Department of Education 2009). Adelman (1996:437) is een van die eerste navorsers wat ondersoek na ondersteuning binne inklusiewe onderwys ingestel het. Adelman (1996:437) het gevind dat om hindernisse tot leer te voorkom, moet daar ingegryp word. Dit moet deur voorkoming geskied. Verder is bystand deur medeleerders en familie belangrik. Ouers, die gemeenskap en ander vrywilligers kan die onderwyser en leerder bystaan.

Adelman (1996:432) wys ook daarop dat daar min tyd vir indiensopleiding beskikbaar is en dat daar min of geen kruisdissiplinêre opleiding en interprofessionele onderwys is nie. Om hierdie rede moet daar 'n onderriginstansie wees, asook uitbreiding en vorming van samewerking met ander onderriginstansies. Gemeenskapsbronne en vrywilligers asook gemeenskapswerkers behoort deel van die ondersteuningspan te wees. Die komponente vir ondersteuning kom ooreen met die huidige Suid-Afrikaanse model, waar die sentrum vir leer die hulpbronsentrum is. Samewerking met ander sentrums soos die huidige distriksondersteuningspanne vind ook plaas. Die gemeenskap word ook huidiglik betrek en vrywilligers kom ooreen met informele klashulpe. Hy verwys ook na groepe (*clusters*) van skole, waar onderskeie skole se spanne saamkom en programme integreer en so onderskeie sentrums met inligting en ondersteuning bedien. 'n Groep (*cluster*) word vir leierskap, kommunikasie, onderhouding en kwaliteitverbetering gebruik. Hierdie aspek van sy model kom ooreen met die Department van Onderwys se groepe

(clusters) van skole waar departementele skole groepe vorm en op 'n gereelde basis vergader en inligting uitruil.

Pottas (2005:30) stel in haar navorsing voor dat ondersteuningstelsels onderwysers ook moet ondersteun en nie net op die leerder fokus nie. Sy sê ook dat alle aspekte van onderwys binne die hele onderwyssisteem moet verskuif van fokus op die persoon na fokus op die sisteem indien dit alle leerders wil bedien. Sy stel ook voor dat die verantwoordelikheid van ouers as derde party naas die leerder en onderwyser moet vermeerder, sodat hulle hulle kind wat hindernisse tot leer ervaar kan ondersteun. Hulle moet nie net help nie, maar aktief betrokke raak by beplanning, implementering en monitering van ondersteuning. Sy wys ook daarop dat onderwysers opgelei moet word om alle leerders wat by die hulpbronsentrum aansluit, ten volle te kan ondersteun. Verder word daar uitgebrei dat ontwikkeling van gemeenskapsondersteuning baie nodig is. Vroeër het net dié ouers wat finansieel daartoe in staat was, spesialisondersteuning vir hulle kinders wat hindernisse tot leer ervaar ontvang. Daar word nou daarop gefokus dat bestaande ondersteuningsdienste binne sowel as buite die skool gebruik moet word en die gemeenskap betrek moet word. Suid-Afrika se huidige model lê ook klem daarop om die gemeenskap en ouers te betrek. Sy noem ook dat die kurrikulum buigsaam en aanpasbaar moet wees om alle leerders se vermoëns te akkommodeer, en dit kom presies ooreen met dit wat die Departement van Onderwys voorstel, naamlik dat die kurrikulum so aangepas moet word dat alle leerders binne 'n hoofstroomklas die gewenste uitkomste kan bereik (Department of Education 2009:11).

Shaddock et al. (2007: 5-6), het 'n projek geloods waarin hulle gaan vasstel het of hulle nuwe innoverende ondersteuningstelsels kon vind wat letterkundige en wiskundige ontwikkeling by leerders wat hindernisse tot leer ervaar kan ondersteun. Hulle het ook die algemene ontwikkeling van leerders wat hindernisse tot leer ervaar ondersoek. Hulle het 'n praktiese inligtingstuk vir onderwysers die lig laat sien. Hierdie inligtingstuk bevat wenke oor die akkommodering en ondersteuning van leerders met hindernisse tot leer. So ook

het die Departement van Onderwys die hele inklusiewe onderwysondersteuningsmodel vir alle publieke skole in Suid-Afrika uiteengesit (Department of Education 2009). Die dokument is aan die einde van 2009 uitgegee om as voorbeeld vir alle publieke skole te dien.

Shaddock et al. (2007:25) meen dat om 'n ondersteunende inklusiewe onderwysstelsel daar te stel nie vanself sal gebeur nie. Hulle sê verder dat dit ondersteuning, baie tyd en moeite gaan verg wat deur alle rolle wat daarby betrokke is, ingesit moet word. Vir 'n skool om inklusief te wees, moet die onderwysers saamwerk en toegewyd wees. Hulle moet bereid wees om meer te leer en dus opleiding te kry om hulle doel te bereik. Hierdie doel is om die leerders wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun en hulle te help om hulle volle potensiaal te bereik. Dit is belangrik dat onderwysers 'n ondersteunende, positiewe klaskameratmosfeer vir die leerders daarstel. Dit sluit ondersteuning deur medeleerders binne die klaskamer in en die onderwyser moet gedurig aan die leerders wat hindernisse tot leer ervaar, terugvoering gee. Die kommentaar behoort hoofsaaklik positief te wees om die leerders aan te spoor om hulle beste te wil lewer en om te voel dat hulle in die klas tuishoort. Dit kom ooreen met wat die Departement van Onderwys vir onderwysers voorhou, naamlik om 'n aangename klasatmosfeer te skep (Department of Education 2009:20).

Volgens Shaddock et al. (2007:26) moet die ondersteuningsmodel binne inklusiewe onderwys ouers, klashulpe, spesialisondersteuning soos sielkundiges, asook gemeenskapsondersteuning insluit. Die rolspelers wat uitgewys word, stem ooreen met die Departement van Onderwys se huidige model vir ondersteuning (Department of Education 2009:20).

Hulle vind ook dat tyd beperk is en dat daar nie altyd tyd vir opleiding is nie, daarom stel hulle voor dat onderwysers goed moet beplan volgens lesplanne, klasroosters en altyd aanpasbaar moet wees. Indien hulle planne nie in hulle doel slaag nie, moet hulle aanpas en die leerder ondersteun deur innoverend te dink tot voordeel van die situasie en die leerder wat hindernisse tot leer ervaar.

Al drie die bogenoemde bronne vind dat tyd beperk is vir opleiding. Dit stem ooreen met wat die Departement van Onderwys (Department of Education 2005a) voorstel, naamlik dat die hulpbronsentrum onderwysers sal bystaan en hulle sal help oplei om leerders se hindernisse te adresseer. Hulle wys daarop dat 'n onderwyser van 'n leerder wat 'n hindernis ervaar wat medies van aard is, baie goeie ondersteuning vanaf die ouers moet ontvang. Hulle lewe immers elke dag saam met hulle kind se hindernis en hulle beskik oor inligting wat hulle al oor die jare opgebou het. Hulle plaas ook baie klem op ondersteuning wat die onderwyser moet ontvang om die las in die klas te verlig. Voorbeeld van hierdie ondersteuning is klashulpe en vrywilligers, asook medeleerders.

In Suid-Afrika met groot klasse met 'n gemiddeld van tussen 40 en 59 leerders per klas en met meer as 40% van leerders wat hindernisse tot leer ervaar, sal dit die las van die onderwyser verlig as daar ondersteuning binne die klaskamer kan wees (vergelyk ook bevindinge oor klasgroottes in Gautengse publieke laerskole in hoofstuk 5 van hierdie studie). Hierdie ondersteuning sal die onderwyser se las verlig en die ondersteuning sal net tot voordeel van die leerders wat hindernisse tot leer ervaar, lei. Navorsing wat deur Hattie gedoen is, (2005 in Shaddock et al. 2007:26) ondersteun bogenoemde standpunt. Hierdie navorsing bewys dat die kurrikulum aangepas moet word om leerders te akkommodeer en dat onderwysers die sleutel tot die leerder wat hindernisse tot leer ondervind se vordering is, naas die leerder se eie bydrae en poging tot sy vordering.

Die Departement van Onderwys het in 2009 'n dokument (*Special needs education, building an inclusive education and training system guidelines for full-service / inclusive schools*) vrygestel waarin die Suid-Afrikaanse model vir inklusiewe onderwys uiteengesit word. Die dokument stel 'n doelwit rakende ondersteuningstelsels waarna elke publieke departementele laerskool in Gauteng moet streef (Department of Education 2009:8). Die Departement van Onderwys se ondersteuning toon ooreenkoms met bogenoemde navorsers se bevindinge oor watter komponente deel van ondersteuning binne inklusiewe

onderwys moet vorm. Die Departement van Onderwys sluit by Shaddock et al. (2007:26) aan, wat meen dat onderwysers innoverend en kreatief moet wees en lesse moet aanpas om die leerders wat hindernisse tot leer ervaar, te ondersteun.

Die (Department of Education 2009:11) dui die ondersteuningstelsels aan wat in Gautengse publieke laerskole geïmplementeer moet word, naamlik ondersteuningstelsels van die hulpbronsentrums wat met lesplanne steun aan onderwysers verleen, indiensopleiding en raad oor hoe hulle leerders wat hindernisse tot leer ervaar moet akkommodeer, en hulle kan selfs materiële bronne verskaf om hulle taak in die klas lichter te maak. Hierdie ondersteuning word ook deur die Departement van Onderwys se beleid vir die aansprek van hindernisse tot leer en ontwikkeling gemeld (Department of Education 2005a). Daar is 'n presiese ooreenkoms as daar verwys word na ondersteuningsnetwerke wat in plek geplaas moet word om leerders wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun, naamlik ouerbetrokkenheid, ondersteuning van medeleerders en gemeenskapsbetrokkenheid. Daar word verder op die belang van die samewerking tussen die skool en die ouers gewys. Hierdie aspek word verder in afdeling 3.5 uitgelig.

Witskrif 6 verwys na die institusionele ondersteuningspan wat binne die skool self die onderwyser moet ondersteun ten opsigte van leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Department of Education 2001:33). Die institusionele ondersteuningspan is die span wat in die skool werksaam is en hulle baseer hulle werk op goed beplande en geëvalueerde programme. Hulle help ook om die kurrikulum aan te pas vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar.

Binne inklusiewe onderwys werk skole met mekaar saam en groepe (*clusters*) is reeds tussen skole gevorm en hulle hou saam vergaderings op 'n gereelde basis. (Department of Education 2009:16)

Die model binne die Department van Onderwys se inklusiewe onderwysmodel, naamlik die ondersteuning wat die onderwyser, hulpbronsentrum, asook die institusionele of distriksondersteuningspan, maak voorsiening vir kommunikasie met ouers en leerders. Soms is dit byvoorbeeld nodig om te reël vir spesialis ondersteuning wat die ouers en die leerder sal ondersteun met 'n betrokke hindernis tot leer. Een van die hoofkomponente om ondersteuning te laat slaag, is samewerking en dit skakel direk aan met wat in hoofstuk 2 afdeling 2.9 bespreek is. In hierdie gedeelte van die studie word samewerking in inklusiewe onderwys tussen alle rolspelers beklemtoon en dit word as noodsaaklik geag vir doeltreffende ondersteuning. Dit word ook onderskryf deur die Department van Onderwys (Department of Education 2009:7).

### **3.9 'n Voorgestelde model vir die distriksondersteuningspan**

'n Voorgestelde model vir ondersteuningstelsels in Suid-Afrika deur die NCSNET/NCESS verslag (Department of Education 1997:64) sluit die inkorporering van institutionele gemeenskapsondersteuningspanne in die skool in. Dit bestaan uit die skoolhoof, bestuurslede en personeel van die skool, ondersteun deur distriksondersteuningspanne waar daar 'n voorkomende en ontwikkelende benadering tot ondersteuning voorgestaan word, dus 'n toegewydheid teenoor ondersteuning aan leerders. Inkusiewe onderwys kan ook bereik word deur spesiale individuele evaluering, ingryping en deur spesiale programme te ontwerp, asook deur kurrikulumontwikkeling. Hulp en samewerking met ander opgeleide personeel in spesiale opvoedings-behoeftes en spesialiste is van kardinale belang. Eloff en Kgwete (2007:1) meen dat die provinsiale onderwysdepartemente daarvoor verantwoordelik is om deurentyd ondersteuning te verleen waar die beleid van inklusiewe onderwys binne publieke skole geïmplementeer word. Hulle moet ook verantwoordelikheid neem om ondersteuning daar te stel.

Die Departement van Onderwys (2005b) meen dat die sleutel tot die vermindering van hindernisse tot leer binne 'n versterkte onderwys

ondersteuningstelsel lê wat in dié geval na 'n nuwe versterkte distriksondersteuningspan verwys wat personeel vanaf provinsiale, distriks- en streekskantore , asook hoofkantoor en spesiale skole bevat. Daar word verder ondersoek ingestel na die rol wat die distriksondersteuningspan in ondersteuning moet speel.

Die distriksondersteuningspan se rol is hoofsaaklik om met die onderskeie skole en gemeenskapsondersteuningspanne saam te werk. Die span se rol beslaan grootliks vaardighede in koördinasie, bestuur en fasilitering (Kgare 1999:27). Om aan te sluit by bogenoemde, stel Landbrook (2009: 29) voor dat die distrikondersteuningspan 'n kindersielkundige binne die betrokke distrik, asook 'n spraakterapeut, en selfs beraders insluit. Ook moet die kindersielkundige wegbeweeg van 'n leerdergesentreerde benadering na 'n ekologiese en multivlak sisteembenadering om 'n beter insig tot die leerder wat hindernisse tot leer ervaar se hindernis te toon.

Landbrook (2009: 29) gaan voort en wys daarop dat die distriksondersteuningspan 'n sensitiwiteit teenoor verskillende kulture moet toon en die institutionele spanne by die skole wat binne hul distrikte val ondersteun. Hulle moet verder help met kurrikulumaanpassings om die leerder wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun.

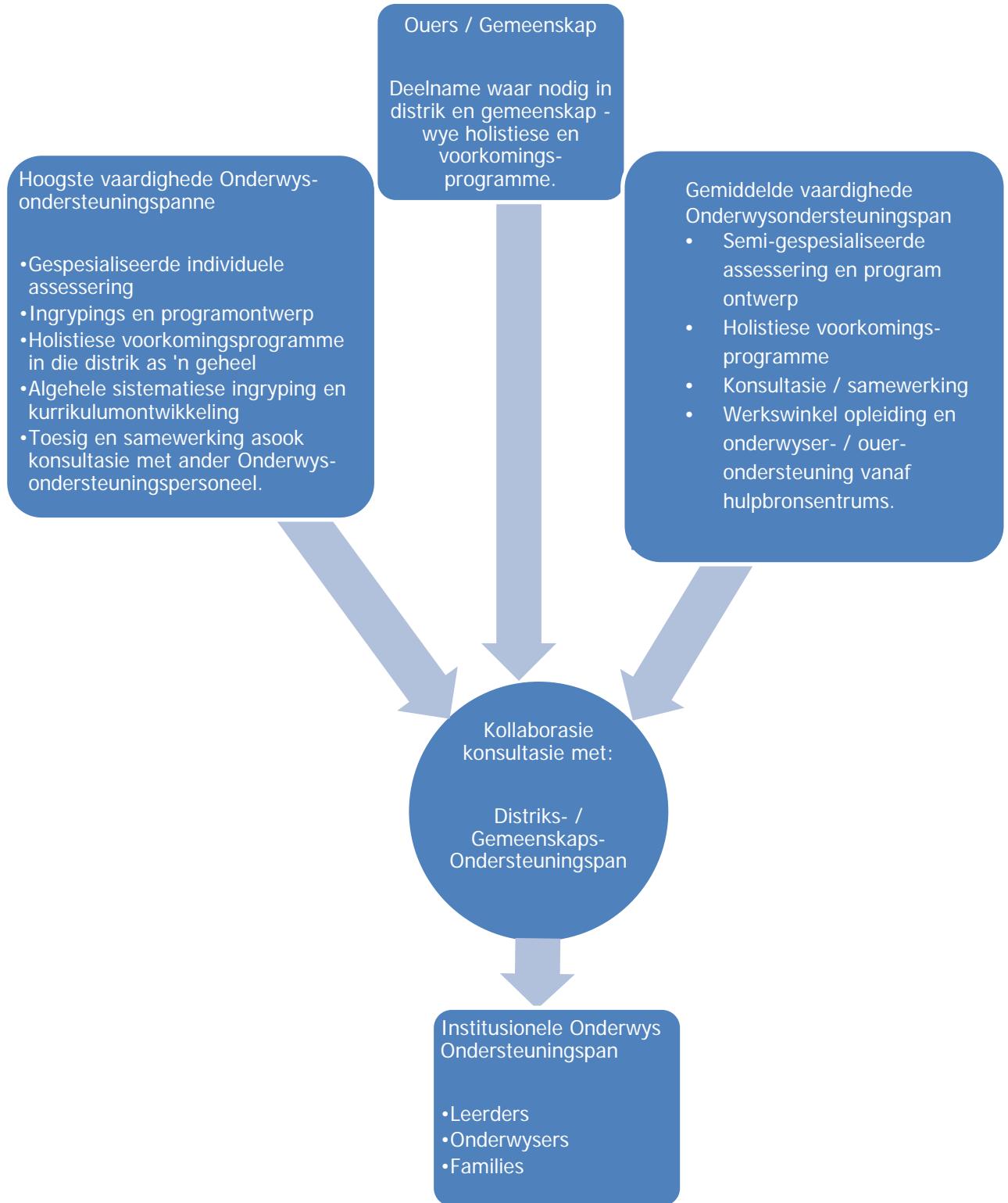
Lazarus en Donald (1994:16) gee geïllustreerde take van die onderwys ondersteuningstelselpersoneel op distriksvlak soos uiteengesit in figuur 3.1. op bladsy 119.

Hierdie aangepaste model kan as riglyn deur distriksondersteuningspanne in Gauteng se publieke laerskole gebruik word en hulle kan dit so probeer implementeer en help om suksesvolle ondersteuning op distriksvlak te verskaf. Maar as toevoeging tot die model wat as voorbeeld gestel word, het Motshekga (2010:2) op 24 Maart 2010 'n meesterplan vir onderwys in Suid-Afrika bekend

gestel wat bekend staan as *Schooling 2025*. Die Department van Basiese Onderwys sal langtermynoplossings bied vir uitdagings wat die Department in die gesig staar. Die plan sal belangrike uitkomste vir die hele onderwysdepartment, die nasionale en provinsiale departemente, daarstel. Om Motshekga se eie woorde aan te haal: “All local and international assessments are agreed that far too many of our learners, especially African learners, do not perform at the required level” [<http://edulibpretoria.wordpress.com/2010/04/12/motshekga-enveils-master-plan-for-education-in-south-africa/>]. Sy sê die onderliggende faktore wat daartoe bygedra het is geïdentifiseer en daar sal stelselmatig daaraan gewerk word om dit reg te stel. Dit is gerusstellend en dit sal verseker dat alle ondersteuningstelsels binne Suid-Afrika se inklusiewe onderwysstelsel na wense funksioneer [<http://edulibpretoria.wordpress.com/2010/04/12/motshekga-enveils-master-plan-for-education-in-south-africa/>].

Lazarus et al. (1994: 16) se model van die take van die personeel betrokke by die onderwysondersteuningstelsel op distriksvlak (figuur 3.1) toon dat hulle voorkomingsplanne in werking moet stel met behulp van ouers en die gemeenskap. Daar is tale terreine waar probleme ervaar mag word, en deur die aansprek en voorkoming van probleme deur die distriksondersteuningspan binne inklusiewe onderwys in Gauteng se publieke laerskole, kan ondersteuning suksesvol geskied. Ratley (2007: 2) rapporteer dat New York se distriksondersteuningspanne moet toesien dat daar nie meer as tussen 21 tot 25 leerders in 'n inklusiewe klas geakkommodeer word nie, veral waar die klas leerders akkommodeer wat buitengewone hindernisse tot leer ervaar. Volgens die Departement van Onderwys in Suid-Afrika, is dit die taak van distriksondersteuningspanne om besoekte skole af te lê en toesig te hou dat die leerdergetal per klas nie te hoog is nie (Department of Education 2005b:19). Dit geld veral as die onderwyser baie leerders per klas akkommodeer wat hindernisse tot leer ervaar. Indien dit wel gebeur, is dit hulle taak om aanbevelings te maak.

Die gemeenskap en in besonder spesialiste in hulle veld, soos sielkundiges en terapeute, moet deur die distriksondersteuningspanne genader word en in plek geplaas word om as ondersteuning te dien. Leerders wat hindernisse tot leer ervaar moet ondersteun word, maar daar moet ook voorkomend opgetree word sodat 'n probleem nie verder ontwikkel nie. Die distriksondersteuningspan moet met ouers, onderwysers, hulpbronsentrums en die institusionele ondersteuningspanne van die skool saamwerk. Die distriksondersteuningspan se taak is egter nie net om samewerking te bevoordeel nie, maar veral om ondersteuning aan al die bogenoemde rolspelers te verskaf. Hulle moet veral die skole wat binne hulle distrikte val ondersteun deur gevalle aangaande leerders wat hindernisse tot leer ervaar, te verwys na die korrekte hulpbron. Hulle moet die gevallen so gou as moontlik help aanspreek om die spesifieke leerders wat hindernisse tot leer ervaar te help om hulle volle potensiaal te help ontwikkel. Volgens die Departement van Onderwys sal die distriksondersteuningspanne opgelei word om ondersteuning aan alle onderwysers te bied wat binne die hoofstroomklaskamer staan (Department of Education 2005b:19). Vervolgens volg 'n uiteensetting van take van die onderwysondersteuningstelsel op distriksvlak, soos voorgestel deur Lazarus en Donald (1994:16).



**Figuur 3.1 Take van die Onderwysondersteuningstelsel op distriksvlak  
(Lazarus & Donald 1994:16).**

Lazarus en Donald (1994) se voorgestelde span van professionele vlak mense met onderskeie vlakke van vaardighede vorm die onderwys ondersteuningstelsel en bied 'n reeks dienste. Voorstelle vir die model word gegee dat die institusionele ondersteuningspan eerstens as ondersteuning moet dien, terwyl die distriksondersteuningspan meer die rol sal vervul vir die meer gespesialiseerde en uitgebreide ondersteuning (Madwal 2005:64). Die klem word gelê op die samewerking van transdissiplinêre spanne. Die distriksondersteuningspan se rol bestaan hoofsaaklik daaruit om ondersteuning aan die institusionele ondersteuningspan te bied en die span moet vaardighede in koördinasie, bestuur en fasilitering toon (Department of Education 1997:90). Hierdie onderwys ondersteuningsmodel op distriksvlak word voorgehou en hier bespreek om te help om as riglyn te dien. Daar kan ook hierna terugverwys word om weer na die voorgestelde pligte en struktuur van 'n distriksondersteuningspan te kyk en hulle met raad te kan bystaan.

Daar sal in hoofstuk 6 onder riglyne en aanbevelings vir die distriksondersteuningspanne na hierdie model (figuur 3.1) terugverwys word. Alle skole op laerskoolvlak moet op 'n progressiewe basis, sisteme en procedures vir vroeë uitkenning, dus identifisering en adressering, van hindernisse tot leer in plek plaas (Department of Education 2005b). Dit is hier waar daar gekyk moet word of daar wel in al die skole se onderskeie beleide verwys word na leerders wat hindernisse tot leer ervaar en ondersteuning moet binne 'n skool se onderskeie beleide op skrif gestel word. Om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak, moet elke publieke skool beleide instel en toepas. Dit vorm ook deel van die ondersteuning binne die hoofstroomskool. Die onderskeie beleidstendense binne inklusiewe onderwys wat deel uitmaak van ondersteuningstelsels, en wat ook in die vraelys wat aan die skole gestuur is, ondersoek is, word vervolgens bespreek.

### **3.10 Beleidstendense**

Inklusiewe onderwys daag skole uit om vir 'n wye reeks leerders voorsiening te maak. Dit stel voor dat skole en onderwysers moet verander.'n Studie deur Pijl en Frissen (2009:368) analyseer hoe beleidmakers verandering in skole teweeg kan bring. Beleidmakers adresseer skole se beleid op so 'n wyse dat hulle skole verplig om hulle beleid aan te pas, sodat hulle wel leerders akkommodeer wat hindernisse tot leer ervaar. Eintlik is dit die skool en onderwysers wat die dryfveer van verandering moet wees.

Pijl en Frissen (2009:370) sê verder dat om veranderde beleide te implementeer moet die personeel van 'n skool bereid wees om 'n leerproses aan te durf soos die organisatoriese leerproses. Dit beteken die skep en bekendstelling van nuwe kennis binne 'n organisasie om die verbeterde veranderinge te verseker wat die beleid en omstandighede gaan verander. In die geval is dit die skool se beleid wat aangepas word om leerders wat hindernisse tot leer ervaar te akkommodeer en ook gereeld veranderinge sal aanbring. Rossouw (2009:6) sê waar die hoof die rigting aangee, ondersteun en ten gunste van die implementering van veranderende beleide is, het die deelnemers veilig en bemagtig gevoel, en waar die hoof nie ondersteuning verleen het nie, was onderwysers onseker.

Onderwysbeleide is afhanklik van die deelname van onderwysers wat gesien word as die "silent implementers" van beleide [<http://www.pmg.org.za/report/200080527-briefing-department-education-teacher-supply>]. Beleidmakers moet besef dat die implementering van beleide veeleisend vir onderwysers is in terme van kennis, vaardighede en houdings wat altyd verstaan sal word binne verskillende kontekste, daarom is dit belangrik dat onderwysers as deelnemers in onderwys in plaas van slegs stille implementeerders van beleide gesien moet word.

### **3.10.1 Toelatingsbeleid**

Die toelatingsbeleid vir Suid-Afrika se publieke skole vereis dat leerders met of sonder hindernisse tot leer skoolpligtend is. Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet, afdeling (3)1, moet alle leerders in die jaar waarin hul 7 jaar oud word ingeskryf word, en skool verlaat teen die laaste dag van die skooljaar waarin die leerder 15 geword het of graad nege voltooi het. Die leerder se ouderdom moet binne 'n radius van twee jaar val van die gemiddelde leerder in die klas se ouderdom. In afdeling 5(4)a van die Suid-Afrikaanse Skolewet mag 'n leerder wel in 'n publieke skool in graad een toegelaat word as hy of sy vyf is en ses word voor of op 30 Junie van die eerste skooljaar van toelating (Department of Education 2005d).

Die toelatingsbeleid moet ook die prosedure vir die assessering van leerderondersteuning insluit. Daar moet ook duidelike riglyne gestel word, veral indien sekere ondersteuning nie by die hoofstroomskool self verskaf kan word nie. Die beleid moet ook die procedures wat gevvolg gaan word uiteensit. Indien leerders hindernisse ervaar wat nie binne die hoofstroomklas of skool aangespreek kan word nie, moet procedures deur die distriksondersteuningspan gevvolg word om verdere ondersteuning te verleen aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Department of Education 2005d). Vosloo (2009:24), ondersteun 'n toelatingsbeleid by 'n inklusiewe skool maar daar moet verwys word na leerders wat hindernisse tot leer ervaar wat ingesluit word binne die inklusiewe hoofstroomklas buiten die gewone hoofstroomleerder, soos voorgeskryf deur die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys.

### **3.10.2 Assesseringsbeleid**

Om leerderondersteuning doeltreffend te kan toepas moet assesering plaasvind. Daar moet vasgestel word of leerders wat hindernisse tot leer ervaar wel die vasgestelde doelwitte kan bereik soos vervat in die assesseringsbeleid en of ondersteuning nodig is. Verder moet daar bepaal word tot watter mate dié

leerders gehelp moet word om hulle volle potensiaal te help bereik. Assesering binne inklusiewe onderwys fokus op spesifieke uitkomste soos vervat in die assessoringsbeleid waaraan voldoen moet word om so die leerder se vordering te kan waarneem, veral die leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Onderwysers het die verantwoordelikheid om die vordering van die leerders te assesseer om vas te stel of die uitkomste bereik is. Die assessoringsproses is 'n proses waar alle rolspelers moet saamwerk, dus die onderwysers, leerders, ouers en onderwysondersteuningsdienste soos spraakterapeute en kindersielkundiges (Department of Education 2005d).

Daar sal van 'n leerder verwag word om saam met sy portuurgroep te vorder, maar daar sal voorsiening gemaak word vir die leerders wat hindernisse tot leer ervaar en nie volgens dieselfde pas kan vorder nie (Department of Education 2005d). Daar is besluit dat waar daar gevoel word dat 'n leerder meer tyd nodig het om die voorgeskrewe standaarde te bereik, en indien dit wel deur bewyse van die onderskeie ondersteuningsdienste ondersteun word, die leerder wel die graad mag herhaal. Daar is verder bepaal dat geen leerder langer as vier jaar in 'n graad mag bly nie, tensy die provinsiale hoof van die Department toestemming daartoe verleen en dit moet op spesifieke omstandighede en professionele advies gebaseer wees.

Om die leerder wat hindernisse tot leer ervaar te help om sy potensiaal te bereik, en ook die regte ondersteuning in plek te plaas volgens haar of sy hindernis terwyl sy of hy op skool is, is dit van die uiterste belang dat leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar reeds vroeg geïdentifiseer word. Dit moet verkieslik gedoen word wanneer hulle tussen die ouerdomme van nul en vyf jaar oud is. Dit behoort deur hulle ouers, professionele persone in die gesondheidsbedryf, gemeenskapsgebaseerde en skoolklinieke gedoen te word. Dit sal beteken dat daar duidelike skakeling en samewerking tussen al dié onderskeie dienste en die onderwyssisteem as 'n geheel moet wees.

Onderwysers moet sentraal betrokke wees by die leerder as dit kom by die assessering van hindernisse tot leer en ontwikkeling. Sodra 'n onderwyser bespeur dat daar dalk 'n hindernis tot leer mag wees, moet hy of sy onmiddellik kundige hulp en raad inwin om te help om te bepaal of dit wel 'n hindernis is en wat die graad van ernstigheid is. Hierdie punt skakel direk met onderwysersopleiding waar die hulpbronsentrum die rol moet vervul om onderwysers op te lei en te help om hindernisse te identifiseer. So kan die hindernis wat die leerder ervaar so gou as moontlik aangespreek word en dit kan net tot voordeel van die leerder se ontwikkeling strek (Department of Education 2005d). Om aan te sluit by ondersteuning, in terme van die Witskrif (2001), sal een van die take van die distriksondersteuningspan wees om onderwysers te ondersteun en groter aanpasbaarheid daar te stel in hulle onderrigmetodes asook in die assessoringsproses. Hulle sal geïllustreerde leerprogramme asook ondersteunende leermateriaal en assessorinstrumente verskaf.

Die hoofdoel van alle assessorings is om te verseker dat leer en onderrig effekief geskied, daarom is dit so noodsaaklik dat assessorings regverdig en korrek geskied in die hoofstroomklaskamer. Assessorings help verder om hindernisse tot leer so gou as moontlik te identifiseer en dan ook aan te dui hoe en waar hierdie hindernisse geadresseer kan word. Bogenoemde kan ingryping en hulp, dus definitiewe optrede insluit sodra die hindernis op enigevlak van die sisteem geïdentifiseer word. Dit kan dus ingryping met dié leerder self insluit of dié se onderwyser of aanpassing van enige aspek van die kurrikulum om daardie leerder se hindernis te help geadresseer. Dit mag selfs ook die adressering van 'n spesifieke familie, selfs die gemeenskap of sosiale faktore en selfs spelling as hindernis insluit.

Shaddock et al. (2007:21) ondersteun 'n assessoringsbeleid binne skole, veral om die leerders wat hindernisse tot leer ervaar tegemoet te kom. Oopboektoetse en mondelinge afneem van toetse in plaas van skriftelike toetse word byvoorbeeld toegelaat. Keuses van antwoorde word verminder in multikeuse invulvraestelle en die antwoorde kan meer voor-die-handliggend gemaak word.

Hulle kan ook toegelaat word om sakrekenaars in wiskunde as ondersteuning te gebruik.

Frank (2003:19) het in sy studie oor die gebruik van ondersteuningstelsels in die klaskamer gevind dat ondersteuning 'n gedeelde raamwerk is. Die familie van die leerder wat hindernisse tot leer ervaar is betrokke en die onderwyser aanvaar eienaarskap vir die vordering van die leerder wat hindernisse tot leer ervaar ; asook vind die effektiewe gebruik van ondersteuningspersoneel plaas; en dan is daar natuurlik betekenisvolle individuele onderwysplanne (IEP) in plek geplaas; prosedure wat dit opvolg vir die evaluering van die effektiwiteit van alle pogings wat aangewend word, dus 'n vorm van assesering. Daar word in hierdie studie gekyk of daar genoeg personeel is om alle leerders binne elke publieke hoofstroomskool, veral in elke hoofstroomklas, te kan ondersteun en of die onderrigtyd per periode wel voldoende sal wees om die lesinhoud aan alle leerders binne die hoofstroomklas suksesvol te kan oordra. Dit geld vir leerders met en dié sonder hindernisse tot leer. Daar word nou na spanwerk gekyk wat dalk deel van 'n teenvoeter teen bekommernis en 'n antwoord op ondersteuning kan wees.

### **3.11 Spanwerk**

Shaddock et al. (2007:24) ondersteun spanwerk en staan onderwyser-venootskappe of kollegiale ondersteuning voor. Veral in Suid-Afrika waar finansiële ondersteuning gebrekbaar is, behoort hierdie aspek baie meer aandag te geniet. Daar is nie fondse nodig nie, en dit behels net om daar te wees vir mekaar en om mekaar as kollegas te ondersteun. Hulle gee die voorbeeld van twee laerskoolonderwysers wat saam beplan en in spanne onderrig. In die taalklas behandel die onderwyser byvoorbeeld begrippe wat in die daaropvolgende week in die biologie klas gebruik en bespreek gaan word. Die onderwerp is byvoorbeeld die lewensiklus van 'n vlinder en dan kan die leerders

wat hindernisse tot leer ervaar meer insig in die onderwerp hê en verstaan die terme maklik omdat dit alreeds aan hul bekend is.

Die behoefté vir samewerking bestaan om diverse leerbehoeftes te akkommodeer. Bronne, befondsing en tyd is voorvereistes vir suksesvolle samewerking. Volgens Cavallaro en Haney (1999:67), vind interaksie plaas as persone betrokke is by samewerking. Hulle bespreek probleme, hou saam besprekings, deel ook ervarings en bekommernisse met mekaar. Bartlett, Weisenstein en Etschiedt (2002: 242) meen dat, vir inklusiewe onderwys om suksesvol te wees, die hoof van 'n skool 'n belangrike rol het om te speel. Hy moet die proses binne sy skool lei, sorg dat die bronne beskikbaar is en dat daar samewerking tussen onderwysers, ouers, spesialiste en die gemeenskap is. Die hoof moet ook sorg vir samewerking met die distriksondersteuningspan en die hulpbronsentrum om die implementering van inklusiewe onderwys in sy skool suksesvol te laat geskied. Cavallaro en Haney (1999:67) en Swart en Oswald (2008:101) meen ook in hierdie verband dat hoofde alle onderwysers moet bemagtig en aktief moet laat saamwerk met professionele rolspelers om die diverse leerbehoeftes in hulle skole aan te spreek. Die bestuurspan, waarvan die hoof van die skool die hoof is, moet nou met die onderwysers van die skool saamwerk, daarom is die instelling van institutionele ondersteuningspanne (wat volledig in afdeling 3.6 bespreek word) by skole ingestel. Die doel hiervan is om as deel van inklusiewe onderwys ondersteuning binne die skool self te verleen.

In al die vorige afdelings in hierdie hoofstuk en hoofstuk 2, afdeling 2.9, word spanwerk en samewerking as van die mees belangrike faktore geag vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys ondersteun deur ondersteuningstelsels. Daar word kortlik na spanwerk gekyk, want daaronder is ondersteuning nie moontlik nie. Om saam te werk reflekter nie alleen die beginsel van diensintegrering nie, maar ook om interpersoonlike kommunikasie en praktiese koördinasie daar te stel en dit is 'n belangrike manier waardeur beginsels van holistiese ontwikkeling en kurrikulumintegrering kan plaasvind. Squelch en Lemmer (1994:70) wys daarop dat om in 'n span saam te werk

voordele vir die individu en die skool as 'n geheel inhoud. Hulle wys die volgende voordele van effektiewe spanwerk uit:

- Beter kwaliteit besluite word gemaak.
- Mense wat geleer het om mekaar te ondersteun en mekaar te vertrou deel inligting in plaas daarvan om dit vir hulself te hou.
- Slaggate waarin individue trap wat geïsoleerd werk, word voorkom en deur spanwerk ontbloot.
- Die moraal van mense wat saamwerk is hoër.
- Hoogstaande gehalte is die resultaat van spanwerk, almal wil die span goed laat lyk.
- Spanwerk is 'n goeie instrument vir probleemoplossings, beplanning en programimplementering.

Daar word nou verder na ondersteuningstelsels gekyk wat al deel is van die ondersteuningsysteem binne inklusiewe onderwys in publieke laerskole in Gauteng.

### **3.12 Groepondersteuning**

Sapon-Shevin (2007: 14) wat verwys na Amerikaanse skole, voel baie sterk oor inklusiewe onderwys en sê dat sommige skole nie leerders aanvaar wat nie inpas in die skool nie, soms as gevolg van redes soos kleur of seksuele oortuiging. Sy meen dat dit kommerwekkend is, want leerders leer 'n vals aanvoeling vir wat as "anders" beskou word. Sy sê ook leerders moet 'n kans gegee word om die diversiteit van individue te aanvaar. Shaddock et al. (2007:17) sluit hierby aan en sê dat leerders in 'n hoofstroomklas wat leerders wat hindernisse tot leer ervaar insluit, leer om geduld uit te oefen, asook respek en 'n omgee te toon vir ander en leer ook om te deel in ander se suksesse. Hulle is saam met die leerders wat hindernisse tot leer ervaar bly as hulle wel sukses bereik en hulle hindernisse oorkom, hoe gering dit ookal mag wees.

Volgens Hyam (2001:50) is die algemene persepsie dat leerders binne die inklusiewe klaskamer medeleerders wat hindernisse tot leer ervaar aanvaar en hulle help as hulle in hulle klas geplaas word. Hulle reageer positief op opdragte waar hulle behulpsaam moet wees om dalk 'n tas te dra of 'n rolstoel te help stoot. In Hyam (2001:51) se studie is daar bevind dat die jonger leerder medeleerders wat hindernisse tot leer ervaar, gouer en makliker aanvaar as 'n ouer leerder. Sy sê ook dat kinders baie aanpasbaar is en maklik aan 'n nuwe situasie gewoond raak. Sy noem 'n voorbeeld waar daar 'n leerder in die klas was wat serebraal verlam was, en terwyl hy geskryf het, het hy net ewe skielik "Whoooo"-geluide gemaak en die ander leerders in die klas moes net leer om dit te aanvaar en dit te ignoreer. Hulle het dit reggekry en so leer almal om mekaar te aanvaar en te ondersteun.

Nog 'n voorbeeld waar medeleerders 'n leerder wat hindernisse tot leer ervaar ondersteun, is waar 'n leerder met 'n spraakprobleem ekstra tyd gegun word om 'n mondelinge toespraak voor in die klas te lewer en medeleerders geduldig luister. As sy 'n vraag vra, bly medeleerders stil sodat sy kan praat en indien sy sukkel om haar boodskap reg uit te druk, dan help hulle om die vraag vir haar te vra (Hyam 2001:52). Waar 'n leerder met krukke geloop het, het medeleerders gehelp om die tas en boeke te dra en help hulle om die stoel uit te trek wanneer hulle na klaswisseling by 'n klas kom. Die belangrikste taak van die onderwyser as dit by groepondersteuning kom, is om vir die leerders in die hoofstroomklas die begrip van menseregte voor te hou. Die onderwyser behoort hulle bewus te maak van verdraagsaamheid sowel as aanvaarding en dat elke mens 'n plek in die son verdien. Almal behoort mekaar te ondersteun. Hierdie boodskap moet duidelik aan hulle oorgedra word.

### **3.13 Spesiale en hoofstroomskole**

Green en Engelbrecht (2007: 8) definieer 'n spesiale skool as 'n skool wat spesialiseer in die adressering van spesifieke hindernisse, maar wat ook onderrig verskaf aan leerders met matige verstandelike hindernisse. Die skole moet as

hulpbronsentrums funksioneer binne die inklusiewe onderwysbeleid. Hulle moet die hoofstroomskole met raad en hulp bystaan om leerders met hindernisse tot leer binne die hoofstroomklas te help akkommodeer en te help vorder en presteer binne die inklusiewe klaskamer. Hierdie aspek word in afdeling 3.14 bespreek.

Volgens Donald et al. (1997:20) verwys hoofstroomskole na 'n spesifieke keuse binne 'n beleid vir inklusiewe onderwys. Dit dui daarop dat dit leerders met hindernisse tot leer insluit waar dit moontlik en prakties uitvoerbaar is. Die kurrikulum kan aangepas word en daar kan aangeneem word dat die bronne wel bestaan wat die leerders met hindernisse tot leer se behoeftes binne die konteks kan aanspreek. Volgens die Departement van Onderwys (2008) word daar al meer leerders na die spesiale skool of hulpbronsentrum verwys. Binne 'n tydperk van drie jaar (2004-2007) het die getal met meer as 15 000 vermeerder (van 77 752 tot 93 000). Die probleem is dat spesiale skole wat kan help om te voldoen aan die behoeftes van daardie leerders wat addisionele ondersteuning nodig het, nie altyd toeganklik is vir die leerders wat dit werklik nodig het nie. Dit gebeur veral met skole wat in verafgeleë asook ekonomies agtergeblewe omgewings opgerig is. Dit lei daartoe dat leerders dan na die naaste hoofstroomskool gaan en indien die ondersteuning in daardie hoofstroomklaskamer nie na wense is nie, strek dit tot nadeel van daardie leerder wat erge hindernisse tot leer ervaar.

### **3.14 Die nuwe rol van spesiale skole as hulpbronsentrum**

Volgens die Departement van Onderwys (2005) sal 'n korttermyn doelwit wees om 'n taakspan daar te stel wat uit lede van die nasionale koördineringskomitee vir inklusiewe onderwys bestaan. Hulle doel is om 'n interim instrument te ontwikkel wat die vloei van leerders na die spesiale skole of hulpbronsentrum en terselfertyd die inskrywing van leerders na voldiensskole sal beheer.

Die taak van die span sal ook wees om vas te stel watter ondersteuning benodig word om die onderskeie hindernisse tot leer aan te spreek. Hulle moet dan

probeer vasstel wat die personeel asook privaat individue of selfs spesialiste is wat benodig word om ondersteuning vir die skool te bied. Hulle sal verder moet vasstel wat die kostes daaraan verbonde gaan wees. Dit beteken dat hulle in die begroting moet vasstel watter bedrae binne inklusiewe onderwys vir hindernisse tot leer en die ondersteuning daarvan toegewys is.

Volgens die Departement van Onderwys (2007) sal die rol van die spesiale skool as hulpbronsentrum wees om beter onderwysdienste aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar te verskaf. Tweedens sal hulle met die distriksondersteuningspanne geïntegreer word, sodat hulle gespesialiseerde hulp kan verleen, veral waar dit oor kurrikulumassessering vir hoofstroomskole in die hulpbronsentrum gaan.

Sommige spesiale skole het die regte apparatuur soos Braille tikmasjiene, gehoorapparate en ander tegniese apparate om die leerders te ondersteun. Dit is veral beskikbaar by skole met leerders met gebreke soos blindheid, swaksiendheid, doofheid of ander fisiese gebreke. Die spesiale skool of hulpbronsentrum verskaf ondersteuning aan die gemeenskap, asook aan ouers van leerders wie se kinders erge hindernisse tot leer ervaar. Hulle help om ondersteuningsprogramme daar te stel. Hulle help selfs met die aanvanklike opleiding van hoe om spesiale behoeftes in die hoofstroom klaskamer te help ondersteun, soos vordering in sensoriese integrasie en Braille literatuur.

Die spesiale skool of hulpbronsentrum help die hoofstroomskole om maniere te vind om die kurrikulum aan te pas om leerders wat hindernisse tot leer ervaar te kan ondersteun. Hulle gee ook raad en advies aan die skole oor watter apparaat nodig is om die leerders se onderskeie hindernisse te ondersteun. By baie van die hulpbronsentrums is daar formele ondersteuning op die terrein beskikbaar, soos sielkundiges, terapeute en skoolverpleegsters. Dit sal die plig van die distriksondersteuningspan wees om die integrering tussen die spesiale skool of hulpbronsentrum en die gemeenskapsgebaseerde ondersteuningsisteem te beheer. Dit sal gedoen word deur die hoofstroomskole in die omgewing van die

spesifieke hulpbronsentrum, asook ander ondersteuningstelsels in die omgewing wat reeds funksioneer, te betrek.

Volgens die Departement van Onderwys (2005), sal bogenoemde stelsel eers in sekere distrikte getoets word. In distrikte waar daar nie 'n hulpbroncentrum is nie, sal die institusionele ondersteuningspan van die betrokke skool, hulle beheerliggaam, asook hulle opgeleide personeel deel van die betrokke skool se ondersteuning moet vorm. Die plan is dat elke hoofstroomskool homself nou met die naaste spesiale skool of hulpbroncentrum binne hulle distrik moet assosieer. Die distriksondersteuningspanne moet help om "clusters" op te stel om mekaar te ondersteun.

Opleiding is van kardinale belang om van bogenoemde stelsel 'n sukses te maak en opgeleide personeel van die spesiale skole of hulpbroncentrums sal gebruik word om onderwysers van die hoofstroomskole op te lei. Daar word ook verwys na die feit dat aanpasbaarheid nodig is en die Departement van Onderwys (2005) stel voor dat onderwysers vanaf die spesiale skool of hulpbroncentrum 'n jaar of selfs vir 'n termyn 'n onderwys uitruilingsprogram moet instel. Dit sal waardevolle opleiding aan hoofstroomonderwysers verskaf en dit sal help om te verseker dat inklusiewe onderwys 'n sukses is. Geld kan selfs gespaar word deur sulke waardevolle indiensopleiding

Die nuwe rol van die spesiale, remediërende en hulpklasonderwysers word nou gesien as dié opgeleide onderwysers. Hulle sal nou help om ondersteuning aan alle leerders en onderwysers in die skool te verleen, veral waar hulle moet help om kurrikulumaanpassings te maak. 'n Onderwyser sal na hulle toe kan kom en die hindernisse tot leer van die leerder of leerders in hul klas ervaar, sodat die kurrikuluminhoud daarvolgens aangepas kan word. Hulle sal ook raad gee betreffende die oordra van die inhoud aan die betrokke leerders. Verder kan hulle 'n waardevolle bydrae lewer met materiaalontwikkeling, asook om advies te gee oor hoe om hindernisse tot leer te identifiseer en dan te adresseer. Opgeleide personeel sal die uitneem van leerders met hindernisse tot leer uit 'n

klas tot 'n minimum beperk. Die gevolg sal wees dat verskeie leerstyle nou binne die hoofstroomklas toegepas kan word. Verskeie soorte ondersteuningsmateriaal kan ook ontwikkel word om leerders met én sonder hindernisse tot leer te akkommodeer. Sodoende kan alle leerders gehelp word om hul volle potensiaal te bereik.

Volgens die Departement van Onderwys (2007) gaan die hulpbronsentrum ondersteuning aan die distriksondersteuningspan aangaande inskrywings van leerders, identifikasie en assessering bied. Hulle gaan help om uitreikingsprogramme daar te stel om ouers te help oplei. Hulle gaan reeds vroeg in graad R ingryp indien 'n probleem opduik en die onderwyser hulle hulp inroep. Nog 'n doel wat hulle voor oë stel is om effektiewe lewensopvoedingsprogramme te ontwikkel wat leerders wat hindernisse tot leer ervaar, minder vatbaar sal maak vir teistering.

### **3.14.1 Spesiale skole as hulpbronsentrum**

Volgens die Departement van Onderwys (2005a). kan die hulpbronsentrum die regte omstandighede help skep vir inklusiewe onderwys deur skoolgebaseerde verandering en verbetering daar te stel. Om hindernisse tot leer te help adresseer en om te help om inklusiewe beleide te implementeer met die ondersteuning van die distriks-ondersteuningspanne, sal die doel wees om sleutelaspekte vir inklusiewe onderwysontwikkeling te identifiseer. Volgens die Departement van Onderwys (2005a:42) is die doel om te fokus op die volgende: om 'n duidelike visie en etos vir die skool wat diversiteit en verskil erken, daar te stel. Dit het verder ten doel om die kapasiteit binne die skole te bou om leerders te ondersteun, asook onderwysers, ouers en die gemeenskap deur byvoorbeeld ondersteuningspanne te ontwikkel. Hulle is op die terrein gebaseer en die doel is om alle onderwysers en belanghebbendes betrokke te kry. Om maniere te vind om binne die leerderpopulasie op die diversiteit te reageer. Daar moet beleidsdoelwitte daargestel word wat bereikbaar en uitvoerbaar is vir die algehele visie van die skool en dan ook gereeld hieroor terug te rapporteer en te

sien dat dit wel in stand gehou word. Daar moet betrokke geraak word met deurentydse onderwysersopleiding en maniere moet gevind word om samewerking binne die skool, asook tussen skole en met die gemeenskap te bevorder, asook om te probeer om vennootskappe met die gemeenskap te sluit.

### **3.15 Voldiensskole**

Hindle meen dat die bekendstelling van hierdie riglyne een van die eerste stappe is om uiteindelik van alle gewone hoofstroomskole, voldiens- inklusiewe skole te maak (Departement van Onderwys 2009:3). Die vyftiende herdenking van die Salamanca verklaring is in 2009 gemaak (Salamanca-verklaring, beginsel 5), en die volgende beginsel is steeds van pas: "... we would like to reaffirm our belief that ordinary schools with an inclusive orientation are the most effective means of combatting discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system" (Salamanca Statement, principle 5).

Die definisie van 'n voldiensskool is dat dit 'n inklusiewe en 'n hoofstroomskool is wat onderwys aan alle leerders verskaf, dié wat hindernisse tot leer ervaar en dié daarsonder. Die skool se doelwit is om 'n gevoel van geborgenheid vir alle betrokke partye te skep. Binne 'n voldiensskool word daar aanpassings aan die kurrikulum gemaak om die leerinhoud vir alle leerders toeganklik te maak. Daar word ook verseker dat die nodige ondersteuning beskikbaar is om veral die leerders wat hindernisse tot leer ervaar, asook hulle ouers en onderwysers, te ondersteun. Voldiensskole word daargestel om te help om stigmas en etikettering te verwyder en elke leerder te help om hulle volle potensiaal te help bereik en haar of sy plek in die samelewing vol te staan. By die skole word die leerders wat hindernisse tot leer ervaar presies dieselfde hanteer en behandel as alle ander leerders en daar word geensins gediskrimineer teen enige leerder nie.

Volgens die Departement van Onderwys (2009:20) mag ‘n inklusiewe of voldiensskool dalk nog nie alle vorme van ondersteuning in plek hê nie, maar hulle moet die potensiaal en kapasiteit hê om te ontwikkel en dan ook in die behoeftes voorsien. ‘n Voldiensskool moet alle hindernisse tot leer erken, dié wat intrinsiek, ekstrinsiek asook kultureel van aard kan wees. Om hierdie rede moet die nodige ondersteuning in plek wees om die leerder wat enige van bogenoemde hindernisse ervaar korrek te ondersteun.

Die voldiensskool moet poog om alle leerders van skoolgaande ouderdom na die skool in hulle omgewing te laat gaan en ook seker maak dat die skool wel vir almal toeganklik is, dit wil sê waar ‘n leerder byvoorbeeld rystoelgebonden is, moet die skool se terrein toeganklik wees vir die leerder en moet hy of sy wel die skool kan bywoon en alle regte kan geniet. Die skool wil ‘n beleid van inklusiwiteit handhaaf, geensins diskrimineer teen enige leerder nie en wil gelyke regte en menseregte as doelwit stel (Department of Education 2009:8). Bogenoemde opmerkings verwys basies na die perfekte skool binne inklusiewe onderwys. Dit word ondersteun deur ondersteuningstelsels en met so ‘n voldiensskool as mikpunt van die Departement van Onderwys kan inklusiewe onderwys in Suid-Afrika net ‘n sukses wees.

Spesialis ondersteuning is nodig om van ‘n voldiensskool ‘n sukses te maak en dit word vervolgens bespreek.

### **3.16 Spesialis ondersteuning**

Bartlett et al. (2002: 57) sê dat daar al uitlatings deur onderwysers gemaak is dat indien inklusiewe onderwys wil slaag, ondersteuningsdienste beskikbaar moet wees. Hulle meen verder dat as die ouers nie bereid is om vir ondersteuning te betaal nie, “it’s just not going to happen”. Hornby, Atkinson en Howard. (1997:101) stel voor dat ‘n spraakterapeut, sielkundige, arbeidsterapeut asook ‘n remediërende onderwyser wat bereid is om aan die ander onderwysers

indiensopleiding te verskaf as ondersteuning moet dien. Daar is wel publieke laerskole waar die bogenoemde dienste een tot twee keer per week beskikbaar is. Die leerder wat 'n spesifieke hindernis ervaar, kan dan na die betrokke terapeut gaan vir 'n sessie, waar hulle vir die betrokke tydperk uit die klas gehaal word. In die meeste gevalle betaal die ouers egter self vir die spesialisdiens. Daar sal ook in die navorsing 'n opname gemaak word oor hoe die spesialiste vergoed word vir hulle dienste aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar in publieke laerskole van Gauteng.

Volgens Landbrook (2009:39) is dit die beste ondersteuning vir 'n leerder wat hindernisse tot leer ervaar om deur 'n spesialis op die gebied van die hindernis ondersteun te word en word deur die navorsing bevestig. Dit is ongelukkig nie altyd moontlik as gevolg van finansies en beperkte mannekrag asook ontoeganklikheid nie. Die navorsing sal bepaal of daar wel genoeg spesialiste, soos byvoorbeeld sielkundiges, in die veld is wat wel die probleme wat by die distriksondersteuningspan aangemeld word, kan aanspreek en akkommodeer. As gevolg van die swak ekonomiese situasie waarin talle ouers in Suid-Afrika hulle bevind, kan die ouers ook nie die leerders privaat na spesialis hulp neem nie en juis hieroor is dit van uiterste belang dat die ondersteuningstelsels wat wel self deur die skool geïmplementeer kan word, in plek is om dié leerders te ondersteun.

### **3.17 Informele klashulpe**

Klashulpe vorm 'n belangrike deel van gemeenskapsondersteuning en is gratis. Dit is in teenstelling met die bogenoemde opmerking waar gemeld is dat spesialis hulp gemeenskapsondersteuning is maar in die meeste gevalle duur is. Hopkins et al. (1994:93) wys daarop dat klashulpe (*class aids*) baie effektiief werk en die las van die onderwyser in die hoofstroomklas kan afneem. Sodoende kan die onderwyser sowel as die leerder hindernisse tot leer ervaar, ondersteun word.

Loreman, Deppeler en Harvey (2005:4) sê dat leerders met gebreke in sosiale, rekreasie en onderwysaktiwiteite geïntegreer moet word, ongeag hulle konsepsuele ontwikkeling. Dit moet in die kurrikulum geakkommodeer word. Hier kan die klashulp van groot waarde wees. Die onderwyser kan die lesplan vir die leerder of leerders hindernisse tot leer ervaar aanpas. Hy of sy kan die les met die klas behandel en die klashulp kan die aangepaste les met die leerders wat hindernisse tot leer ervaar, behandel. Die leerder kry nou ook individuele aandag en sal beter vorder, terwyl die ander leerders in die klas geensins benadeel word deurdat werk stadiger verduidelik moet word nie.

Dit het ook in navorsing duidelik na vore gekom dat informele klashulpe goed kan werk by 'n ekonomies agtergeblewe publieke laerskool in Soweto. Leerders se oumas wat tyd het en al afgetree is, kom een dag per week na die skool om laerskoolleerders in graad twee tot vier met hulle leeslesse by te staan. Oor 'n tydperk van 'n jaar was daar 'n merkwaardige verbetering in die leerders se leesvaardighede (Maphula 2005). So kan families en selfs lede van die gemeenskap as klashulpe betrokke raak en die onderwyser sowel as die leerder wat hindernisse tot leer ervaar ondersteun.

Dit sal vir die Departement van Onderwys in Suid-Afrika en onderwys oor die algemeen voordelig wees as ondersteuning verleen word deur klashulpe binne die hoofstroomklaskamer van 'n inklusiewe skool aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar asook hul onderwysers en indien "klashulpe" (onderwysersassistente) in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel as 'n formele onafhanklike department kan funksioneer (hierdie aspek word verder onder aanbevelings in hoofstuk 6 bespreek). Hierdie stelsel word alreeds met groot sukses in Australië toegepas (vergelyk hoofstuk 2 afdeling 2.7.5.), waar daar alreeds sedert 2001 so ver gevorder is dat die meeste publieke skole onderwysersassistente het. Hulle beweeg van klas tot klas soos hulle benodig word en ondersteun onderwysers en leerders so (Forlin 2001:122).

In Australië vorm formele klashulpe deel van die inklusiewe onderwyssisteem en volgens Shaddock et al. (2007: 23), word die klashulpe as 'n integrale deel van die span behandel. Hulle kry duidelike riglyne by die onderwyser oor hulle rol en verantwoordelikheid. Die onderwyser betrek die klashulp meer indirek, soos om leerders se vordering waar te neem en aan te teken of groepwerk te monitor, maar altyd onder die wakende oog van die onderwyser. Hoofde speel 'n belangrike rol om goeie werksverhoudings tussen die onderwysers en die klashulpe te stig. Wanneer onderwysers opleiding bywoon, vergesel die klashulpe hulle na die opleidingsessies om ook die tegnieke in die klaskamer te kan implementeer oor hoe om leerders wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun.

### **3.18 Samevatting**

Die doel van hierdie hoofstuk was om na ondersteuningstelsels te kyk wat al deel is van die ondersteuningsisteem binne inklusiewe onderwys in publieke laerskole in Gauteng. Daar is wel bewyse dat leerders wat hindernisse tot leer ervaar, aanvaar word en geakkommodeer word in hoofstroom publieke laerskole. Die Department van Onderwys het alle beleide in plek ten opsigte van inklusiewe onderwys en die onderskeie ondersteuningstelsels. Die vraag is egter of al hierdie ondersteuningstelsels werklik in die praktyk bestaan en funksioneer in hoofstroom publieke laerskole in Gauteng. Dit is juis hierdie vraag wat aanleiding gegee het tot die empiriese navorsing wat die vorm van 'n vraelys aangeneem het en nou in hoofstuk 4 volledig bespreek word. Die belangrikste is dat die vraag wel in hoofstuk 5 beantwoord word waar die ontleding van die vraelyste se resultate plaasvind. Ten slotte is dit belangrik om te meld dat hierdie reis 'n geleidelike reis is en dat nie almal teen dieselfde pas kan beweeg nie. Die bestemming skyn die enigste een te wees om voor te mik as doelwit as ons binne 'n inklusiewe onderwyssystel wil leef en werk wat regverdig is ten opsigte van almal. Ons moet sorg dat alle ondersteuningstelsels wat van inklusiewe onderwys 'n sukses sal maak, wel bestaan.

Die ondersoek sal nou met behulp van data-insameling in die vorm van vraelyste uitgevoer word. Daar sal in hoofstuk 4 en 5 bepaal word of ondersteuningstelsels wel in die drie geteikende distrikte van die Gautengse publieke laerskole bestaan.

## Hoofstuk 4

### Navorsingsmetodologie en die administrasie van die vraelys

#### 4.1 Inleiding

Die voorafgaande hoofstukke het gefokus op die aard en omvang van inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks en daar is gefokus op ondersteuningstelsels binne Gautengse publieke laerskole. Meer algemeen is daar ook 'n internasionale oorsig gegee van inklusiewe onderwys. Daar was gekyk na ondersteuning wat geïmplementeer kon word ten opsigte van inklusiewe onderwys in gewone hoofstroomskole, om leerders met hindernisse tot leer te kan akkommodeer en ondersteun. Hierdie aspekte is hoofsaklik bespreek aan die hand van 'n literatuurstudie.

Om meer spesifieke inligting in te win ten opsigte van die Gautengstreek van Suid-Afrika, is daar verder, as deel van die navorsing in die huidige empiriese studie wat verder in hierdie hoostuk bespreek word, 'n vraelys ontwerp en geadministreer om die stand van inklusiewe onderwys in publieke skole in Suid-Afrika te bepaal. Die studie het Gautengse publieke laerskole ingesluit omrede hierdie skole hoofstroomskole is. Vir genoemde skole het die studie gekyk na skoolomgewing, hindernisse tot leer en die vlak van ondersteuning wat die skool as geheel en ook op klaskamervlak ontvang om leerders met hindernisse tot leer by te staan. Die dryfveer en inisitaief om die huidige studie te onderneem, en veral wat betref die vraelysontwerp as sulks, het uit 'n literatuurstudie van soortgelyke nasionale navorsing voortgevloei wat reeds oor inklusiewe onderwys in ISASA privaatskole onderneem is, asook van internasionale literatuur aangaande inklusiewe onderwys.

Die navorsingsmetodologie wat in die studie gebruik is, word in die res van hoofstuk 4 uiteengesit.

## 4.2 Die navorsingsprobleem

Die navorsingsvraag, of andersins gestel, die informele hipotese wat in hoofstuk 1 afdeling 1.4 aangespreek is, lui soos volg :

*Is die nodige ondersteuningstelsels in plek in Gautengse publieke laerskole om die nodige ondersteuning te bied aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar binne 'n inklusiewe onderwyssisteem, en funksioneer hulle optimaal ?*

Ter aansluiting en motivering van die gestelde navorsingsprobleem, moet vermeld word dat probleme in die Suid-Afrikaanse skole tans ondervind word om leerders met hindernisse tot leer in hoofstroomonderwys te akkommodeer en te ondersteun. Die talle werkswinkels, seminare en literatuur oor die aangeleentheid in Suid-Afrika getuig hiervan, (Department of Education 2005d:14). So het onderwysers in die huidige studie byvoorbeeld aangedui dat tussen 20 en 60 leerders met hindernisse tot leer per klas hanteer moet word. Hierdie verteenwoordiging vorm 'n aansienlike persentasie van die respondent onderwysers wat die vraelys beantwoord het. Dit is dus 'n behoefte en probleem wat ernstige oorweging en studie regverdig.

As vertrekpunt in die navorsingsmetodologie van die huidige studie, is besluit om die stand van inklusiewe onderwys in publieke laerskole in Gauteng te evalueer met behulp van 'n vraelys as meetinstrument. Die vraelys is so gestruktureer om eerstens intrinsieke hindernisse tot leer en ondersteuning wat beskikbaar is, in die verband te ondersoek. In die gedeelte van die vraelys word vasgestel watter intrinsieke hindernisse die meeste voorkom. Daar word ook vasgestel watter vlak en tipe ondersteuning in hoofstroom publieke laerskole beskikbaar is. In die tweede gedeelte van die vraelys word ekstrinsieke hindernisse tot leer (wat direk aan bogenoemde intrinsieke hindernisse gekoppel word) evalueer om vas te stel watter ekstrinsieke probleme die mees algemene hindernisse tot leer veroorsaak. Aangesien ekstrinsieke probleme buite die skool gesetel is, (bv. gesinsgeweld,

egskeiding, dood, ens) is hierdie probleme moeiliker om direk binne skoolverband aan te spreek. Hierdie probleme kom meestal van die ouerhuis af en is ook heel dikwels gekoppel aan die sosio-ekonomiese omstandighede van die leerder. Hierdie aspek is reeds in hoofstuk 2 in afdeling 2.2.2 onder die sosiaal-ekologiese model bespreek. Die tweede gedeelte van die vraelys kyk dan ook na ondersteuningstrukture van die skool in die verband. Die metodologie wat aangewend is, het ook in die doel geslaag om die navorsingsvraag in afdeling 1.4 van hoofstuk 1 te beantwoord.

#### **4.3 Navorsingsdoelstellings en oogmerke van die empiriese ondersoek**

In die navorsingsmetodologie wat volg, gaan dit om die navorsingsvraag te beantwoord wat in afdeling 4.2 gestel is. Sekere navorsingsoogmerke is geformuleer. Hierdie navorsingsdoelwitte is aangespreek deur middel van die onderskeie afdelings van die reeds gemelde vraelys. Response is ook vanaf die respondenten verkry om die resultate van die vraelys aan te vul. Die motivering met die voer van onderhoude was om die uitstaande vraelyste verbaal te voltooi en om die analyse resultate te valideer (of te negeer) en verder te verklaar. Hierdie strategie in die navorsingsmetodologie het ten doel gehad om resultate en insig te verryk.

Die navorsingsprobleem wat uit hoofstuk 1, afdeling 1.4 en 4.2, vloei is aangespreek aan die hand van die volgende subvrae (informele subhipoteses) wat gestel is, naamlik:

- *Watter tipe hindernisse tot leer kom die meeste onder leerders in hoofstroomonderwys in publieke laerskole voor?*
- *Ondersteun die skool se skoolbeleid wat in plek is die leerders wat hindernisse tot leer ervaar?*
- *Watter vorme en tipe spesialishulp is beskikbaar aan publieke laerskole?*

- *Word die leerder wat hindernisse tot leer ervaar, as individu ondersteun in die publieke laerskool se hoofstroomklaskamer?*
- *Watter rol speel spesiale skole as spesialis verwysing?*
- *Hoe toeganklik is publieke laerskole vir leerders wat hindernisse ervaar?*
- *Watter bronne is tot beskikking van onderwysers in publieke laerskole?*
- *Wat is die gesindheid van ouer-onderwysersverhoudinge, spesialiste, terapeute en onderwysershulp?*
- *Hoe toeganklik is gespesialiseerde hulp aan publieke skole?*
- *Hoe goed is onderwysers se kennis van of bekendheid met hierdie gespesialiseerde hulp en ondersteuning?*
- *Wat is onderwysers se opleidingsbehoeftes ten opsigte van ondersteuning om leerders met hindernisse by te staan en te hanteer?*
- *Is skoolhoofde se opleiding genoegsaam ten opsigte van ondersteuningsisteme binne inklusiewe onderwys?*
- *Wat is die huidige stand van die ondersteuning wat aan publieke laerskole deur die institusionele en distrikspanne gebied word?*
- *Wat is die huidige stand van ondersteuning wat deur gespesialiseerde hulp verleen word, soos terapeute, sosiale werkers, sielkundiges en spesiale skole?*
- *Is die nodige klaskamerstrategieë in plek om die leerder wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun?*

#### **4.4 Die navorsingsontwerp**

De Vos, Strydom, Fouche, Poggenpoel, Schurink en Schurink (2001:105) beskou 'n navorsingsontwerp as 'n bloudruk waarvolgens navorsing gedoen word. Die ontwerp is die plan en struktuur van die ondersoek. Dit bepaal hoe data ingesamel en ontleed gaan word en hoe antwoorde op gestelde vrae verkry gaan word (Kerlinger 1986:279).

In die sosiale wetenskappe word gewoonlik gebruik gemaak van of 'n kwantitatiewe, kwalitatiewe, of gemengde navorsingsontwerp. Patton (2002:71-72) beaam dat die aard en omvang van die navorsingsvraag wat gestel word grootliks bepaal watter van die genoemde ontwerpe die mees gepaste sal wees. Patton meld byvoorbeeld dat metodologiese gepastheid ten nouste saamhang met die kwaliteit, geldigheid en betroubaarheid van navorsing, en ook dat verskillende metodologiese benaderings gepas sal wees in verskillende navorsingsituasies.

In 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp word daar op die deduktiewe komponent gefokus, omdat die fokus oor die algemeen oor hipotese toetsing gaan. Kwantitatiewe navorsings word soms as slegs bevestigend beskou, aangesien navorsers toets vir, of poog om hulle eie hipoteses te bevestig (Johnson & Christensen 2004:30). Kwalitatiewe navorsing en die kwantitatiewe navorsingsontwerp berus op induksie en word gebruik om teorieë en hipoteses te genereer. Dit word dikwels gebruik wanneer min inligting oor 'n bepaalde onderwerp beskikbaar is, of wanneer die induktiewe benadering meer toepaslik sal wees.

Uit bogenoemde twee definisies van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsontwerpe blyk dit duidelik dat navorsing vanuit twee perspektiewe in die twee benaderings onderneem word. Mouton (1985:165) omskryf die twee benaderings verder deur te beklemtoon dat 'n kenmerk van die kwantitatiewe navorsingsontwerp is dat navorsers 'n kunsmatige struktuur postuleer vir 'n verskynsel wat nagevors word. Volgens hom word 'n bepaalde struktuur as't ware oor die navorsingsverskynsel getransponeer. Die verskynsel word 'ingevas' in die gepostuleerde struktuur. Dit is 'n rigiede benadering maar ook met bepaalde voordele. So byvoorbeeld is hierdie tipe ontwerpe herhaalbaar (dit wil sê onder soortgelyke omstandighede sal soortgelyke resultate gevind word).

Die kwalitatiewe navorsing, daarenteen, se uitgangspunt is dat die verskynsel self moet spreek, dit wil sê die verskynsel moet waargeneem word soos dit is en die

navorser moet dit as sulks net so rapporteer. In die kwalitatiewe ontwerp is die navorser meer betrokke by die waarneem van die verskynsel, terwyl die kwantitatiewe navorser meer objektief oor die verskynsel rapporteer. Die kwalitatiewe navorser is soms bereid om deel te wees van dit wat bestudeer word. Die kwantitatiewe navorser vind dit soms problematies om gedragspatrone wat nie vooraf geantisipeer is nie, in die navorsing te akkommodeer. Hier teenoor het die kwalitatiewe navorser 'n openheid om waar te neem as en soos handelinge hulle voordoen. Tog wys Mouton daarop dat daar raakvlakke en selfs oorvleueling tussen die twee benaderings bestaan. Dit is dan huis laasgenoemde oortuiging wat aanleiding gegee het tot die gemengde navorsingsontwerp.

Tashakkori en Teddlie (1998:19) definieer die gemengde navorsingsmodel (*mixed model research design*) as 'n kombinasie van die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsontwerpe en dui aan dat die kombinasiemodel in verskillende fases van die navorsingsproses toegepas kan word. Harrison (1994:413) wys daarop dat die kwantitatiewe en kwalitatiewe onafskeibaar van mekaar is in die sin dat, hoewel albei modelle totaal verskillende uitgangspunte ten opsigte van navorsing huldig, albei benaderings 'n kunsmatige "struktuur" postuleer. Campbell, (in Brenner & Marsh 1978) bekend as 'n eksperimentalis, erken dat die kwantitatiewe benadering nie sinvol sonder die kwalitatiewe kan navors nie. Kennis wat opgedoen word deur die kwalitatiewe benadering verryk, versterk en bevestig (of negeer) die kwantitatiewe resultate. Campbell is oortuig dat dit onmoontlik is om kwantitatiewe resultate sinvol te verklaar en te veralgemeen sonder die kwalitatiewe komponente van kommunikasie, redenasie en waarneming. Die motivering om van die gemengde navorsingsontwerp in die huidige studie gebruik te maak, het dan ook gespruit uit die buigsaamheid van so 'n benadering soos aangetoon in hierdie paragraaf.

Die navorsingsprobleemstelling van die huidige studie kon ten beste nagevors word met behulp van 'n gestruktureerde vraelys wat dus numeriese opname data impliseer. 'n Kwantitatiewe navorsingsmodel (Miles & Huberman 1994) wat die omvang en stand van ondersteuningstelsels in inklusiewe onderwys in publieke

laerskole in Gauteng beskryf, word dus gevolg. Aansluitend tot hierdie komponent van die navorsing, is verbale response van respondenten gedurende die insameling en verwerking van die opname van die data gevoer met van die respondenten (hoofde van Gautengse publieke laerskole). Die doel van die verbale response was om die resultate en gevolgtrekkings van die kwantitatiewe analises te valideer (of negeer) teen kwalitatiewe response van die skoolhoofde. Hierdie verbale response het die kwalitatiewe komponent tot die gemengde navorsingsontwerp bygebring. Die reaksies van respondenten in hierdie kwalitatiewe fase van die navorsing kon eerstens gebruik word om bevindinge te help valideer, maar kon ook geïnkorporeer word in die navorsingsbevindinge om sodoende die navorsing te verryk en te verbreed.

## **4.5 Die kwantitatiewe komponent van die navorsingsontwerp: die vraelys**

### **4.5.1 Die vraelys as meetinstrument**

As meetinstrument was die vraelys sodanig ontwerp om die navorsingsvraag na die stand van ondersteuning en akkommodering van leerders met hindernisse tot leer in hoofstroomonderwys in publieke laerskool te meet. Die vraelys is in Engels opgestel wat die voertaal is en met die veronderstelling dat alle respondenten dit sal kan verstaan en ooreenkomsdig sal kan beantwoord. Die ontleiding van resultate in hoofstuk 5 sal soms ook in Engelse terme weergegee word, waar die ontleiding van die resultate ooreenstem met die Engelse weergawe van die spesifieke vraag/vrae in die vraelys wat na die skoolhoofde gestuur was.

Die vraelys is in onderafdelings verdeel wat die navorsingsvraag volgens geformuleerde subvrae evalueer het (soos dit in afdeling 4.3 uiteengesit is). Die aspekte van hindernisse tot leer wat aangespreek is, het die volgende ingesluit:

- biografiese inligting

- hindernisse tot leer
- onderskeie beleidsdokumente wat deur skool geïmplementeer is
- skool se ondersteuningstelsels
- individuele ondersteuning
- toeganklikheid van die skool vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar
- toeganklikheid van gespesialiseerde hulp tot die skool
- klaskamerstrategieë
- opleiding
- bronne beskikbaar
- ouerbetrokkenheid

#### **4.5.2 Die teikenpopulasie en steekproefeenhede of respondentē**

Die studie was op hoofstroom publieke laerskole in die Gautengprovinsie van Suid-Afrika gerig. Die studie wou die stand van betrokkenheid en ondersteuning aan leerders met hindernisse tot leer in publieke skole oor die breë ekonomiese spektrum en bevolkingsamestelling van Gauteng evalueer. Hoofde van skole en onderwysers wat deel was van die steekproef was beskou as die steekproefeenhede.

#### **4.5.3 Dieloodsstudie ter verfyning van die meetinstrument**

‘n Loodsstudie is op 12 respondentē gedoen wat geselekteer is uit 12 publieke laerskole in Gauteng. Die doel van dieloodsstudie was om die vraelys as sulks te verfyn ten opsigte van duidelikheid en toepaslikheid van vrae, asook die gemak waarmee die vraelys voltooi kon word (gebruikersvriendelikheid).

‘n Loodstudie was ook nodig om probleme rondom die afneem van die vraelys vas te stel en uit te stryk. Met dieloodsstudie kon ook bepaal word of die geskatte tydsduur om die vraelys te voltooi realisties was. (Die responsdata van hierdie respondentē is nie opgeneem in die datastel van die werklike studie nie).

Respondente is nie slegs versoek om die vraelys te voltooi nie, maar ook om terugvoering te gee oor onduidelike of dubbelsinnige vrae, irrelevante vrae, die formaat en voorkoms van die vraelys, die tydsuur om die vraelys te voltooi en vraelysinstruksies. Genoemde aspekte word dikwels in die literatuur beklemtoon ten opsigte van vraelysverfyning (Fowler 1993:102; McMillan & Schumacher 2003:185; Strydom 2002:215; Walton 2006:110).

Wysigings aan die vraelys is aangebring nadat die loodsstudie terugvoer deeglik bestudeer is. Soos aanbeveel deur Delport, en ook deur Walton (Delport 2002:179; Walton, 2006:110), is aandag ook aan terugvoer oor oop tipe vrae gegee. Meer geslote vrae is gevra omdat hulle vinnig en maklik is vir respondenten om te beantwoord.

#### **4.5.4 Steekproefneming**

Finansiële beperkings, beperkte hulpmiddele (in die vorm van veldwerkers) en die feit dat 'n realistiese tydsraam vir die insameling van data gestel moes word, is almal faktore wat die besluit rondom die metode van steekproefneming beïnvloed. Na oorweging is doelmatige steekproefneming as steekproefnemingsstegniek in die navorsingsmetodologie opgeneem. De Vos verwys na die gemaklikheidsteekproef as een van die tipe doelmatige steekproefneming as *convenience sampling* (De Vos 2000:25). Publieke laerskole in Gauteng is dus doelmatig gesteekproef om verteenwoordigend te wees van stedelike en landelike laerskole (geografies verteenwoordigend), 'n verskeidenheid sosio-ekonomiese strata soos aangedui deur voedingsareas (Soval Johannesburg-Noord distrikskole, Johannesburg-Sentraal distrikskole en Johannesburg-Suid distrikskole binne ekonomies gegoede, middelmatige asook swak inkomstegroepe) en bevolkingsgroep. Die belangrikheid van 'n verteenwoordigende steekproef van die teikenpopulasie word sterk beklemtoon deur Mc Millan en ook deur Walton (Mc Millan & Schumacher 2003:401; Walton 2006:111).

'n Steekproef van 220 skole is geneem. Skoolhoofde (en by verstek, bestuurslede indien skoolhoofde nie tyd gehad het om die vraelyste te voltooi nie) is as respondentе geselekteer.

#### **4.5.5 Afneem van die vraelys**

'n Elektroniese weergawe van die vraelys (aangeheg as Addendum E) is per e-pos gedurende Junie 2008 aan skoolhoofde van 220 geselekteerde Gautengse publieke laerskole gestuur. Volgens Walton (2006:109) is elektroniese verspreiding die effektiefste. Vraelyste en selfgeadresseerde koeverte is ook per pos uitgestuur na skole wat nie toegang tot die internet gehad het nie. (Daar is gevind dat heelwat respondentе nie reageer het nie en opvolg telefoniese aksie genoodsaak het om uitstaande vraelyste te bekom en die responskoers te verhoog)

'n Dekbrief (Addendum D) het die navorser voorgestel, het die belangrikheid en relevansie van die navorsing verduidelik en gevra vir samewerking om die vraelys te voltooi en deur middel van e-pos, pos of faks terug te stuur. Die toestemmingsbrief van die Departement van Onderwys en van die relevante distrik, van Noord, Suid, of Sentraal Gauteng is ook aangeheg. Skole is in die vraelys geïdentifiseer (gekodeer) om opvolgaksie ten opsigte van responskoers te vergemaklik.

Die navorser het die aanname gemaak dat skoolhoofde wat te besig was om self vraelyste te voltooi, terugvoer van bestuurslede wat namens hulle die vraelyste voltooi het, sou kontroleer.

Die laaste terugvoer is in Augustus 2008 ontvang waarna elektroniese vaslegging van die data kon geskied.

#### **4.5.6 Elektroniese datavisaslegging**

Vraelys response is elektronies vasgevang deur 'n privaatfirma wat gekontrakteer word deur die Inligting en Kommunikasie Tegnologiedepartement van Unisa (*ICT Department*).

Voordat die vraelyste egter vir vaslegging oorhandig is, het die navorser data integriteit en betroubaarheid verhoog deur alle voltooide vraelyste deeglik te kontroleer. Waar onduidelikheid of onsekerheid oor response bespeur is, het die navorser skole weer gekontak om die inligting te bevestig, of om ontbrekende inligting te voltooi. Skoolhoofde is ook gekontak indien vraelyste nie teruggestuur is nie.

Die opvolgaksie was vir die navorser tydrowend en duur. E-pos en gewone aanmanings is uitgestuur. Hierdie aksie is opgevolg deur telefoniese aanmanings en navrae. Data validiteit en verhoogde responskoers was egter verseker deur die opvolgaksies.

#### **4.5.7 Responskoers**

'n Gedeelte van die literatuurstudie van die huidige navorsing het inligting nagevors oor die responskoers wat vergelykbare studies in die veld van inklusiewe onderwys opgeteken het (Maphula 2005; Shavhani 2004 en Walton 2006). Hierdie studies is met betreklike klein steekproefgroottes en lae responskoerse onderneem. Hoewel Walton se steekproefgrootte redelik groot was, naamlik 128, het sy 'n 40% responskoers rapporteer (Walton 2006:112). Dit wil sê van die 300 vraelyste wat in die Walton se studie uitgestuur is, is net 128 terugontvang.

In die huidige studie was op verskeie maniere gepoog om die responskoers te verhoog. Aanvanklik was 220 vraelyste versprei deur die vraelyste öf per pos ('n selfgeadresseerde koevert is ingesluit) öf per e-pos uit te stuur. Landpos was

gebruik in die gevalle van skole wat nie toegang tot die internet het nie en ook nie oor die nodige rekenaartegnologie beskik nie. ‘n Motiveringsdekbrief was by al hierdie vraelyste aangeheg as ‘n eerste stap om respondenten aan te spoor om vraelyste te voltooi en terug te stuur (per e-pos of gewone pos).

In ‘n opvolgaksie aan respondenten wat nie reageer het nie, was e-pos aanmanings gestuur (skole met internettoegang) en motiveringsbrieven gerig (skole sonder rekenaartegnologie). Hierdie aksie was ook opgevolg met telefoniese versoekes of aansporings en selfs telefoniese voltooiing van vraelyste in die geval van skole met beperkte of geen internettoegang. Die responskoers vir die huidige studie was 129 vraelyste uit 220. Dit beteken dat daar ‘n responskoers van 58.6% was, wat in die literatuur as ‘n baie goeie responskoers beskou word. In 2002 het die Human Sciences Research Council (HSRC) ‘n vraelys per pos aan privaatskole in Suid Afrika gestuur met ‘n respons koers van 31.9%, wat as ‘n goeie resultaat beskou is omdat daar oor die algemeen net ‘n derde van vraelyste wat uitgestuur word terug verwag kan word (Du Toit 2003:385).

Na voltooiing van die data-insameling kon oorgegaan word na die statistiese verwerking van die inligting. ‘n Uiteensetting van die analise metodologie wat gevolg was – as deel van die kwalitatiewe navorsingsmetodologie – word in afdeling 4.6 bespreek.

#### **4.6 Die kwantitatiewe navorsingskomponent: die statistiese analyse strategie**

Die statistiese verwerking van die opname data is uitgevoer aan die hand van ‘n analise strategie wat deel uitgemaak het van die navorsingsmetodologie van die kwantitatiewe komponent van die gemengde navorsingsmodel (De Vos, Strydom et al., 2001:118,218).

Die onderskeie stappe van die analise strategie word stapsgewys gelys met 'n kort motivering van die oogmerk van elke analise tegniek.

In die onderafdelings wat hierop volg, word die onderliggende beginsels agter elke statistiese tegniek dan in meer besonderhede verduidelik. Aanverwante begrippe word ook kortliks vermeld.

Die analise strategie het die volgende statistiese analise tegnieke ingesluit:

- **Eenrigting frekwensietabelle**

Eenveranderlike frekwensietabelle was bereken vir alle biografiese attribute wat in die vraelys ondersoek was. Dit sluit veranderlikes soos voertaal in die skool, geslag van die respondent, ensovoorts, in. Die doel van hierdie analise was om die steekproef binne 'n biografiese konteks te kon beskryf. Dit was gedoen in hoofstuk 6 waar analise resultate en gevolgtrekkings bespreek word. Hierdie tabelle was verder ook gebruik om data-geldigheid en betroubaarheid te verseker. (Indien kategorie-kodes in 'n eenrigting tabel vir 'n betrokke vraelysitem voorgekom het wat buite die gelyste reeks opsies of kategorieë vir die spesifieke vraelysitem geval het, was die betrokke respons as verdag beskou en teruggespeur na die betrokke respondentvraelys om verder ondersoek en reggestel te word, of om uitgesluit te word van verdere analyses).

- **Saamgestelde eenrigting frekwensietabelle**

Soos verduidelik in afdeling 4.5.1 van hierdie hoofstuk, was die vraelys volgens onderafdelings gestructureer wat elk 'n aspek van hindernisse tot leer aangespreek het. Saamgestelde frekwensietabelle was vir van hierdie onderafdelings bereken. Dit is gedoen deur eenrigting frekwensietabelle van vraelysitems binne 'n onderafdeling saam te groepeer in 'n enkele gekombineerde frekwensietabel. Die oogmerk was om 'n aanvanklike oorsigtelike beeld van die responspatroon van respondentte te verkry ten

opsigte van 'n betrokke aspek van hindernisse tot leer (As voorbeeld sou die groepie vrae kon dien wat individuele ondersteuning aan leerders met hindernisse tot leer in afdeling 4 van die vraelys ondersteun het).

Die tabelle was ook gebruik om data geldigheid te verseker soos reeds beskryf vir die eenrigting analise geval.

- **Tweerigting frekwensietafelle of kruisklassifikasie**

Ten einde die onderlinge verband of afhanklikheid tussen sekere vraelysitems te ondersoek, was tweerigting frekwensietafelle vir spesifieke pare van vraelysitems bereken.

- **Chi-kwadraat toetsing op frekwensies van bogenoemde tabelle**

Op elk van bogenoemde frekwensietafelle was Chi-kwadraat toets gedoen. Die oogmerk was om vas te stel of die responspatroon van respondentie oor die kategorieë van 'n vraelysitem (eenrigting) dieselfde was; of in die geval van tweerigting frekwensietafelle, of die responspatroon oor 'n kombinasie van kategorieë van twee vraelysitems dieselfde was of verskil [As voorbeeld sou 'n Chi-kwadraat toets bv. evalueer of manlike en vroulike respondentie (veranderlike: geslag) se responspatroon ten opsigte van die vlak van individuele ondersteuning (veranderlike: individuele ondersteuning) wat verleen word aan leerders met hindernisse tot leer dieselfde was]. Indien die responspatroon oor kategoriekombinasies verskil, beteken dit dat 'n verband tussen die items bestaan. Dit beteken dan dat die twee veranderlikes afhanklik van mekaar was.

- **Betroubaarheidstoetsing van metingskaal (scale reliability testing)**

Soos reeds vermeld in hierdie hoofstuk (afdeling 4.5.1), het sekere subversamelings of groepies vraelysitems in van die onderafdelings van die vraelys persepsies ten opsigte van sekere aspekte van hindernisse tot leer aangespreek. Die oogmerk van die tegniek van metingskaal

betroubaarheidstoetsing was om vas te stel of (waar toepaslik) die metingskaal aan interne konsekwentheid voldoen (internal consistency reliability) vir hierdie subversameling of groepie van vraelysitems. Indien dit bevestig word, sou dit impliseer dat so 'n groepie vraelysitems almal gesamentlik bydra om die spesifieke aspek van hindernisse tot leer te beskryf en dus 'n betroubare gesamentlike maatstaf van persepsie ten opsigte van die aspek van hindernisse tot leer kan vorm (As voorbeeld sou weer die persepsie van graad van individuele ondersteuning beskikbaar vir leerders met hindernisse tot leer kon dien).

So 'n gesamentlike maatstaf vir relevante aspekte van hindernisse tot leer is dan vir elke respondent bereken as die gemiddelde respons vir die vraelys items in daardie onderafdeling ('n hindernisse tot leer 'score' of telling)

- **Analise van variansie**

Analise van variansie, 'n verdere statistiese tegniek, was uitgevoer op hierdie hindernisse tot leer tellings (wat persepsies van respondenten ten opsigte van sekere aspekte van hindernisse tot leer "meet") om vas te stel of faktore, oftewel biografiese attribute (of ander attribute) van respondenten hulle persepsies van sekere aspekte van hindernisse tot leer statisties betekenisvol beïnvloed.

- **Bonferroni paarsgewyse vergelyking van gemiddeldes**

Indien statistiese betekenisvolheid vasgestel kon word in die vorige stap, was die oogmerk van hierdie statistiese tegniek om te bepaal op watter manier persepsies ten opsigte van 'n aspek van hindernisse tot leer beïnvloed word deur die geïdentifiseerde biografiese veranderlike.

Die analise resultate hierbo gelys word breedvoerig in hoofstuk 5 weergegee. Analise interpretasie en gevolgtrekkings word in hoofstuk 5 en 6 bespreek.

#### **4.6.1 Een- en tweerigting frekwensietabelle**

Respondente het al die vraelysitems in die opnamestudie beantwoord deur telkens 'n gesikte opsie, of opsies, vanuit 'n lys van moontlike opsies te selekteer. Die inligting wat op hierdie manier ingesamel was, word geklassifiseer as kategoriese data (Die lys van opsies waaruit respondent moes kies het telkens klasse of kategorieë voorgestel. Voorbeeld sluit byvoorbeeld aanduiding van geslag, van huistaal of van die graad van instemming in met 'n bepaalde stelling)

'n Toepaslike manier om kategoriese data op te som en te ontleed was met behulp van nie-parametriese tegnieke soos een- en tweerigting frekwensietabelle. Daar word ook soms na frekwensietabelle as gebeurlikheidstabelle verwys. Frekwensietabelle duï die verspreiding van respondent se response oor die beskikbare responsopsies vir 'n betrokke vraelysitem (eenrigting) of kombinasie van vraelysitems (twee- of meerrigting) aan. 'n Voorbeeld van 'n eenrigting frekwensieverdeling sou byvoorbeeld die geslagsverspreiding van respondent wees wat die vraelys in die huidige studie voltooi het. 'n Voorbeeld van 'n tweerigting kruistabulering sou byvoorbeeld die frekwensieverspreiding van 'n kombinasie van geslag en "integrasie-stand" van die skool wees. (manlik en vroulik in kombinasie met geïntegreerd of nie geïntegreerd nie.)

'n Frekwensietabel gee dus 'n opsommende aanduiding van respondent se responspatroon. Dit wil sê hoe respondent in die algemeen 'n bepaalde vraelysitem of kombinasie van items beantwoord het  
[\[http://en.wikipedia.org/wiki/frequency\\_distribution\]](http://en.wikipedia.org/wiki/frequency_distribution) en (Caswell 1996: 25-37; Gravely 1998: 72; Stokes, Davis en Koch 2003: 89-116; Larson 1982: 232-332 SAS/STAT Procedure Manual 2008).

#### 4.6.2 Chi-kwadraat toetsing en statistiese betekenisvolheid

Vir 'n spesifieke vraelysitem (of kombinasie van vraelysitems) stel 'n navorser dikwels daarin belang om te weet of die frekwensie responspatroon oor al die klasse van die vraelysitem (of klassekombinasie van twee of meer items) dieselfde was. Met ander woorde, dit wil vasstel of respondenten elke opsie min of meer dieselfde aantal kere geselekteer het. Indien die responspatroon min of meer dieselfde was, word hierna verwys as onafhanklikheid van die kategorieë van 'n item (een veranderlike geval), of onafhanklikheid van twee of meer vraelysitems (twee of meer veranderlike geval). Chi-kwadraat toetsing is 'n gepaste nie-parametriese tegniek om afhanklikheid van kategorieuse data te ondersoek.

Die spesifieke vorm van die Chi-kwadraat toets wat onafhanklikheid ondersoek, staan bekend as Pearson se Chi-kwadraat toets. 'n Chi-kwadraat toetsstatistiek word bereken met behulp van die waargenome frekwensies in die relevante frekwensietafel (het sy een veranderlik of meer veranderlik). Met byvoorbeeld hierdie toetsstatistiek word 'n waarskynlikheid bepaal vanuit 'n tabel van Chi-kwadraat waardes (vryheidsgrade word geassosieer met elke frekwensietafel). Indien die bepaalde waarskynlikheid dan kleiner is as die algemeen aanvaarde betekenispeil (wat gewoonlik op 5% gestel word), word die afleiding gemaak dat die toets statisties betekenisvol was en dat afhanklikheid statisties vasgestel was.

Die formule wat gebruik word om die Chi-kwadraat toetsstatistiek te bereken was soos volg:

$$X^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(O_{i,j} - E_{i,j})^2}{E_{i,j}}.$$

Waar  $O_{ij}$  verwys na die waargenome frekwensies per sel van die frekwensietafel, en direk aangelees word uit die frekwensietafel, en waar  $E_{ij}$  verwys na die verwagte frekwensies per sel van die frekwensietafel (bereken as

kruisprodukte van relevante ry en kolom frekwensies; r en c verwys na die aantal kategorieë van die vraelysitem(s) ter sprake en grade van vryheid word bereken as

(r-1)\*(c-1) (Walker, 2002:270-273, SAS/STAT 9.2 User's Guide 2009: 291-298) en [<http://www.psychstat.missouristate.edu/introbook/SBK28htm>] en [[http://en.wikipedia.org/wiki/Pearson%27s-chi\\_square\\_test](http://en.wikipedia.org/wiki/Pearson%27s-chi_square_test)]; en [[http://en.wikipedia.org/wiki/statistical\\_significance](http://en.wikipedia.org/wiki/statistical_significance)]

#### **4.6.3 Skaalbetroubaarheidstoetsing**

Interne konsekwentheid van 'n metingskaal (vraelys of afdeling van 'n vraelys) is 'n statistiese begrip wat gebruik word om die betroubaarheid van die metingsinstrument (of afdeling) van die metingskaal te meet. Dit meet die konstantheid waarmee verskeie vraelysitems – wat almal bydra om een konsep te meet – 'n bydrae lewer. Hierna word verwys as skaalbetroubaarheidstoetsing (of itemanalise) [<http://www.statistics.com/resources/glossary/i/intcreliab.php>] en (Hatcher, 1998: 129-140).

In hoofstuk 5 word aangedui hoe skaalbetroubaarheid vir sekere aspekte van hindernisse tot leer eers evalueer was voordat persepsiëstellings 'scores' bereken was wat dan as maatstaf van respondent se persepsië ten opsigte van hierdie aspekte gebruik kon word.

#### **4.6.4 Analise van variansie**

In sy eenvoudigste vorm kan die tegniek van analise van variansie breedweg beskryf word as 'n statistiese toets wat bepaal of die gemiddelde waardes van 'n veranderlike van verskeie groepe respondentie statisties van mekaar verskil of nie (byvoorbeeld of respondentie van verskillende etniese groeperings se skoolprestasie betekenisvol verskil). Analise van variansie is dus 'n veralgemening van die leerder se twee-veranderlike t-toets (wat toets of twee gemiddeldes tussen twee groepe betekenisvol verskil) na 'n toets wat meer as

twee gemiddeldes vergelyk. Daar sou redeneer kon word dat, indien meer as twee gemiddeldes met mekaar vergelyk moet word, die leerder se t-toets net herhaal kan word vir elke paar gemiddeldes wat vergelyk moet word. Indien hierdie weg egter gevolg sou word, sou die waarskynlikheid van 'n Tipe I fout (om 'n hipotese te verwerp as dit eintlik aanvaar moet word) egter groot word. Analise van variansie maak voorsiening vir hierdie tipe verhoging in die risiko om 'n verkeerde besluit te neem, en is dus die toepaslike statistiese toets om te gebruik as meer as twee gemiddeldes met mekaar vergelyk moet word. [[http://en.wikipedia.org/wiki/Analysis\\_of\\_variance](http://en.wikipedia.org/wiki/Analysis_of_variance)] en (Schlotzhauen & Littell, 1997: 241-247).

In hoofstuk 5 word analise van variansie dan gebruik om te toets of respondent se persepsies ten opsigte van sekere aspekte van hindernisse tot leer beïnvloed word deur biografiese effekte (of attribute).

#### **4.6.5 Bonferroni meervoudige vergelyking van gemiddeldes**

Die uitslag van 'n analise van variansie dui slegs vir die navorsing aan of van die veranderlike gemiddeldes (toetsuitslae volgens etniese groepering as voorbeeld) statisties van mekaar verskil. Dit dui nie aan watter gemiddeldes van mekaar verskil nie. Om te bepaal watter gemiddeldes van mekaar verskil, word van 'n verdere toets gebruik gemaak wat meervoudige vergelykings van alle pare van gemiddeldes teen mekaar evalueer. Daar is verskeie van die meervoudige vergelykingstoetse wat (onder verskillende omstandighede) gebruik kan word. BonFerroni se meervoudige vergelykingstoets is een sodanige toets. Hierdie toets maak voorsiening daarvoor om die risiko van 'n verkeerde besluit te beperk, en is ook gesik om die gemiddeldes van groepe wat nie almal gelyke aantalle respondentte het nie, te vergelyk [[http://en.wikipedia.org/wiki/Multiple\\_comparisons](http://en.wikipedia.org/wiki/Multiple_comparisons)] en (Walker, 2002: 421-436).

In hoofstuk 5 word meervoudige vergelyking van gemiddeldes gebruik as analise van variansie resultate getoon het dat respondent se persepsies ten opsigte

van 'n aspek van hindernisse tot leer statisties betekenisvol deur een of meer biografiese attribute beïnvloed word. Die meervoudige vergelykingstoets werp dan meer lig op die aard van die effek.

#### **4.6.6 Die statistiese sagtewarepakket**

Die statistiese sagteware pakket wat gebruik was om die opname data statisties te analyseer, was die SAS (Statistical Analysis System) sagteware pakket. Weergawe 9.4 van hierdie pakket was gebruik.

#### **4.7 Die kwalitatiewe komponent van die navorsingsontwerp: onderhoudboeking**

Persoonlike onderhoude kan gevoer word deur gebruik te maak van 'n reeks gestandaardiseerde oop vrae, deur dieselfde vrae aan al die deelnemers te vra. Dit beteken dat die vrae deelnemers aanmoedig om te verduidelik en hulle eie perspektief en opinies in besonderhede te gee, in plaas van ja- en nee-antwoorde

[[http://www.ecdlevel4.wikispaces.com/file/view/Studiegids+4\\_119467+edited.doc](http://www.ecdlevel4.wikispaces.com/file/view/Studiegids+4_119467+edited.doc)].

Telefoniese onderhoude stem ooreen met die persoonlike onderhoude, behalwe dat dit duur is om te voer. Hierdie metode kan met welslae gebruik word wanneer 'n mens wil voorkom dat die persoon deur omstanders beïnvloed word en sodoende word daar dus verseker dat dit slegs die opinie van die persoon is.

Omdat baie vraelyste teen die sperdatum uitstaande was, moes skoolhoofde telefonies gekontak word om die vraelyste telefonies af te neem. Daar is tye met hoofde gereël om hulle te skakel en die vraelys telefonies af te neem. Die resultate het die kwantitatiewe navorsing gestaaf omdat response nie slegs 'n "ja" of "nee" of self slegs 'n aanduidende getal was nie, maar daar is breedvoerig uitgebrei oor die meeste vrae van die vraelys en dit het tot 'n in-diepte begrip geleid. Die responsterugvoering het toe die oogmerk geword om die empiriese

navorsingsresultate te bevestig en te valideer. Die oogmerk met die responsterugvoering was dus om die navorsing te versterk. Die terugvoer van die vraelyste wat van skoolhoofde verkry was, word in hoofstuk 6 gerapporteer. Dit word in die empiriese resultate geïnkorporeer, telkens as stawing (of negering) van bevindinge van empiriese resultate.

#### **4.8 Etiese oorwegings**

Die Unisa Etiese Beleid [<http://www.unisa.ac.za>] is daargestel om kwaliteit en integriteit van navorsing te verhoog en te beskerm. Enkele etiese riglyne wat in die beleid genoem word met die doel om navorsingsintegriteit te verseker, sluit byvoorbeeld die volgende in:

- Etiek moet 'n integrale deel van die beplanning en metodologie van die navorsing wees.
- Die regte, waardigheid, vertroulikheid en anonimiteit van respondenten moet beskerm word.
- Navorsing moet sodanig wees dat dit op geen manier skade aan die respondenten berokken of die respondent nadeling raak nie.
- Navorsing moet 'n bydrae tot die verbetering van die mens en sy omgewing lewer.
- Unisa as 'n onderwysinstelling dra 'n verantwoordelikheid om etiese navorsing te bevorder en kontrole hieroor toe te pas.
- Navorsingsbevoegdheid en 'n etiese verantwoordelikhedsin is essensiële vereistes waaraan navorsers moet voldoen om navorsing met integriteit en wetenskaplike kwaliteit in Unisa se konteks te lewer.
- Navorsing moet eerlik en deursigtig wees.
- Bydraes van ander navorsers tot die studie moet erken word.
- Toestemming moet van alle rolspelers verkry word.
- 'Etiese klaring vir die navorsingsprojek moet van die etiese komitee van die betrokke Kollege verkry word.

Ten einde by te dra tot kwaliteit navorsing is die volgende etiese aspekte aangespreek.

## **4.9 Belangrike stappe**

### **4.9.1 Algemene vraelysontwerp**

Die vraelys wat in die huidige studie gebruik is, is op 'n ontwerp deur Walton geskoei (Walton:2006). Walton het 'n vraelys ontwerp wat in ISASA privaatskole gebruik is om hindernisse tot leer in inklusiewe onderwys in Suid-Afrika (Gauteng) na te vors. Toestemming is van Walton verkry om die raamwerk van die oorspronklike vraelys te gebruik en vir openbare skole aan te pas. Erkenning word hier vir die vergunning gegee.

### **4.9.2 Toestemming van die Gautengse Departement van Onderwys**

Toestemming was van die kantoor van die hoofdirekteur van inligting en kennis van die Gautengse Departement van Onderwys se hoofkantoor aangevra (Addendum C en vorm Addendum B). Hulle het die navorsingsvoorlegging (hoofstuk 1), vergesel van die vraelys, aangevra. 'n Volle uiteensetting van prosedure wat gevvolg gaan word was verlang. Toestemming was verleen deur Nomvula Ubisi by hoofkantoor aangeheg as Addendum G. Tydsverloop vir goedkeuring was twee maande. Die volgende stap in die proses was om die direkteure van die onderskeie streke via e-pos te nader en die toestemmingsbrief van die Departement vir hulle aan te stuur, vergesel van die vraelys wat aan al die hoofde gestuur word. Hierdie dokumente was aan die kantoor van die distriksgdirecteur van die Johannesburg-Noord distrik, meneer P.N.Thabethe, distriksgdirecteur van Johannesburg-Sentraal, meneer L.B. Jacobs, en die distriksgdirecteur van Johannesburg-Suid, mevrou Rosa Malherbe gestuur.'n Kopie van die toestemmingsbrief is as Addendum G en die toestemmingsbrief van elke distrik as Addendum F1 tot Addendum F3 aangeheg. Die Gautengse

Departement van Onderwys het gevra dat alle bevindinge na afloop van die studie aan hulle bekend gemaak moet word. Die bevindinge sal die vorm van ‘n *powerpoint* voorlegging in ‘n skoolsaal aanneem en alle deelnemende skole se hoofde asook belanghebbendes in die Departement van Onderwys sal uitgenooi word.

#### **4.9.3 Navorsingstoestemming vanaf die etiese komitee**

Die navorsingsvoorstel van die huidige studie was by die Departement van Inklusiewe Onderwys van Unisa ingedien en deur hulle etiese komitee goedgekeur en was die studie aan ‘n promotor oorhandig. Dr N.M. Nel was as promotor aangestel. Dieselfde navorsingsvoorstel, asook uiteengesette procedures en die vraelys, was na die Gautengse Departement van Onderwys gestuur. Dit is toe aan hul etiese komitee voorgelê voordat goedkeuring verleen was en die proses het twee maande geduur.

#### **4.9.4 Ingeligte toestemming van respondentē**

Silverman (2000:59) sê dat ingeligte toestemming ‘n noodsaaklike voorwaarde en nie ‘n luukse of ‘n hindernis is nie. Die klem moet op akkurate en volledige inligting gelê word, sodat respondentē die doel van die navorsing begryp en ‘n vrywillige, deeglik deurdagte besluit kan neem oor moontlike deelname. Babbie (2001: 470) sê ook dat alle respondentē sielkundig en regskundig moet wees om hulle toestemming te verleen en hulle moet ook ingelig wees dat hulle enige tyd van die navorsing mag onttrek, want hulle neem vrywillig deel. Gronde waarop die navorsingstoestemming binne Gautengse publieke laerskole deur die Gautengse Departement van Onderwys verleen is, is soos volg uiteengesit:

- Die betrokke distriksdirekteur van die distrikte waar navorsing onderneem word, moet ‘n kopie van die toestemmingsbrief ontvang wat van die hoofkantoor, dus die hoofdirekteur van inligting en kennis van die Gautengse Department van Onderwys, ontvang is.

- Die betrokke distriksdirekteur moet skriftelik toestemming verleen om die navorsing in sy distrik uit te voer. So gee hy ook toestemming om die distrikskantoor se amptenare aan die navorsing te laat deelneem.
- 'n Kopie van hierdie toestemmingsbrief asook die een vanaf die hoofkantoor, moet na die hoofde asook die voorsitter van die beheerliggaam van elk van die deelnemende skole binne daardie spesifieke distrik gestuur word.
- 'n Brief wat die doel van die navorsing verduidelik moet bogenoemde dokumente vergesel.
- Die navorser sal probeer om samewerking te kry vanaf die Gautengse Department van Onderwys se amptenare, hoofde en beheerliggaamvoorsitters asook onderwysers betrokke. Enige persoon wat wel aan die navorsing deelneem sal geen voordeel daaruit trek nie en enige persoon wat nie wil deelneem aan die navorsing nie, sal ook nie benadeel word nie.
- Navorsing mag geensins gedurende skoolure geskied of inbreuk maak op die tyd wat aan werksaangeleenthede spandeer moet word nie.
- Navorsing mag slegs plaasvind vanaf die tweede week in Februarie en moet voor die begin van die laaste kwartaal van die akademiese jaar voltooi wees.
- Alle bronre wat benodig word om die navorsing uit te voer en te voltooi moet deur die navorser self verskaf word en daar mag nie op die goedgesindheid van die Gautengse Department van Onderwys staat gemaak word nie.
- Die name van die skole wat aan die navorsing deelneem, mag nie in die verslag sonder hulle toestemming gebruik word nie.
- By voltooiing van die studie moet die navorser aan die direkteur van kennis, bestuur en navorsing van die Gautengse Departement van Onderwys 'n ring-gebinde kopie, asook 'n opsomming van die proefskrif, verskaf.

- Daar mag van die navorsing verwag word om kort voorleggings te hou en die resultate aan beide amptenare van die Gautengse Departement van Onderwys en hoofde van die onderskeie betrokke skole voor te hou.

#### **4.10 Samevatting**

Navorsing wat onderneem word in die veld van inklusiewe onderwys in Gautengse publieke laerskole, is nog nie werklik verken nie en is nog in sy kinderskoene. Die navorsing is ontwerp met 'n kwantitatiewe metode in gedagte, dus die vraelys. Dit het egter ook tot kwalitatiewe navorsing geleid, wat die vorm van responsterugvoering en die verbale afneem van vraelyste aangeneem het. Dit was gedoen as gevolg van die ontoereikendheid van publieke laerskole in Gauteng deur middel van hedendaagse tegnologie. Ten spyte hiervan was die inligting wat ingesamel is baie waardevol. Die selfgeadministreerde vraelys was gebruik om die data oor leerders wat hindernisse tot leer ervaar in te samel. Data is ook ingesamel om vas te stel of ondersteuningstelsels in plek is in ons Gautengse publieke laerskole om die leerders met hindernisse tot leer te ondersteun. 'n Ontleding van die bevindinge van die navorsing volg in hoofstuk 5 en die algemene bevindinge asook kwalitatiewe bevindinge van responsterugvoering wat as uitvloei van die vraelyste gevolg het en aanbevelings volg in hoofstuk 6.

#### **4.11 Beperkinge van die studie**

In hierdie navorsing was 'n vraelys aan hoofde gerig en die menings van ouers en leerders is dus nie in ag geneem nie. Waar daar na ondersteuningstelsels binne die staat se hoofstroomlaerskole in Gauteng gekyk is, is tale probleme uitgewys. Tog is daar nog tale onderwerpe en sake wat onaangeraak gelaat is binne hierdie sisteem en buite die soeklig van hierdie studie val. Dit word volledig in hoofstuk 6 onder afdeling 6.4 bespreek. 'n Volledige data-analise van die vraelyste volg in hoofstuk 5.

## Hoofstuk 5

### Data-analise: bevindinge en bespreking

#### 5.1 Inleiding

Na die uiteensetting van die administrasie van die vraelys in hoofstuk 4 bespreek is, volg daar in hoofstuk 5 'n ontleding van die resultate van die vraelyste. Die vraelys wat gerig was aan hoofde van Gauteng se publieke laerskole het antwoorde verskaf wat die navorsings vraag beantwoord het, wat soos volg lui:

*Is die nodige ondersteuningstelsels in plek in Gautengse publieke laerskole om die nodige ondersteuning te bied aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar binne 'n inklusiewe onderwyssisteem, en funksioneer hul optimaal?*

Die data wat ingesamel is vanaf die response het organisasie, voorlegging en interpretasie gevverg.

Riglyne ten opsigte van die tipe analyses en uiteensetting van die daaropvolgende statistiese verslag is gebaseer op die formaat van die vraelys wat in die opname gebruik is, die formaat van die data wat ingesamel is, en baie spesifiek volgens die navorsingsprobleem wat vloei uit hoofstuk 1 afdeling 1.4 en hoofstuk 4 afdeling 4.2 asook die navorsingsdoelwitte soos uiteengesit in afdeling 4.3 van hoofstuk 4 waar dit aangespreek word aan die hand van die volgende subvrae (informele subhipoteses), naamlik:

- *Watter tipe hindernisse tot leer kom die meeste onder leerders in hoofstroomonderwys in publieke laerskole voor?*
- *Ondersteun die skool se skoolbeleid wat in plek is die leerders wat hindernisse tot leer ervaar?*
- *Watter vorme en tipe spesialishulp is beskikbaar aan publieke laerskole?*

- *Word die leerder wat hindernisse tot leer ervaar, as individu ondersteun in die publieke laerskool se hoofstroomklaskamer ?*
- *Watter rol speel spesiale skole as spesialis verwysing?*
- *Hoe toeganklik is publieke laerskole vir leerders wat hindernisse ervaar?*
- *Watter bronne is tot beskikking van onderwysers in publieke laerskole?*
- *Wat is die gesindheid van ouer-onderwysersverhoudinge, spesialiste, terapeute en onderwysershulp?*
- *Hoe toeganklik is gespesialiseerde hulp aan publieke skole?*
- *Hoe goed is onderwysers se kennis van of bekendheid met hierdie gespesialiseerde hulp en ondersteuning?*
- *Wat is onderwysers se opleidingsbehoeftes ten opsigte van ondersteuning om leerders met hindernisse by te staan en te hanteer?*
- *Is skoolhoofde se opleiding genoegsaam ten opsigte van ondersteuningsisteme binne inklusiewe onderwys?*
- *Wat is die huidige stand van die ondersteuning wat aan publieke laerskole gebied word deur die institusionele en distrikspanne?*
- *Wat is die huidige stand van ondersteuning wat verleen word deur gespesialiseerde hulp, soos terapeute, sosiale werkers, sielkundiges en spesiale skole?*
- *Is die nodige klaskamerstrategieë in plek om die leerder wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun?*

Na aanleiding van bogenoemde riglyne is die statistiese analise en interpretasie van resultate volgens die afdelings van die vraelys hanteer sodat dit vir die leser logies sal vloei. In die verslag word in die opsommende opmerking aan die einde van elke afdeling dan verwys na die aspek van die navorsingsdoelstellings wat beantwoord is.

### 5.1.1 Die analise metodologie

Dit maak deel uit van die navorsingsmetodologie, en het die volgende ingesluit:

- Eenrigting frekwensie tabelle op alle biografiese attribute wat ondersoek is in die vraelys. Die term "biografiese attribute" word in hierdie verslag miskien 'anders gebruik as in ander studies aangesien ander studies miskien sou verwys na attribute van die respondent self – soos byvoorbeeld geslag, ouderdom, ondervinding ensovoorts. In die konteks van die huidige studie verwys die term "biografiese attribute" na eienskappe van die skoolopset (dus eintlik 'biografiese attribute van die skoolomgewing?') wat moontlik onderwysers of respondent se persepsies ten opsigte van inklusiewe onderwys kan beïnvloed en sou aspekte in die vraelys insluit soos of die skool 'n SMT (School Management Team) het (vraag 1.3), of die skool gelyke geleenthede vir alle leerders bied (vraag 1.4), taalbeleid (vraag 1.5), skoolgrootte (vraag 1.6), of die skool ten volle geïntegreer is (vraag 1.7), 'n biblioteek het (vraag 1.8), klasgrootte (2.3), respondent se kennis van inklusiewe beleid (vraag 3.1), of die skool 'n ILST het (vraag 5.1), hoe gereeld hul vergader (vraag 5.2) en hoe die span saamgestel is (vraag 5.3), of die hulp van spesiale skole gebruik word, die tipe spesiale skool waar ondersteuning gesoek word (vraag 6.2), steungroepe vir ouers (vraag 7), of die skool 'n koördineerde het vir spesiale leerondersteuning ("special needs" support, vraag 11), die tipe koördineerde (vraag 12), "special needs" opleiding (vraag 13 en 14) en beskikbaarheid van spesiale dienste by skole (vraag 16)

Hierdie frekwensie verdelings het 'n veelvuldige doel:

- Ten eerste word 'n beskrywing/omskrywing van die steekproef gegee aan die hand van die tabelle;
- Ten tweede word die tabelle gebruik om die data te valideer vir korrektheid en betroubaarheid (indien data verkeerd ingesleutel is

- kan die foute opgespoor as data-waardes buite die grense van die kategorie-waardes val);
- En ten derde word die attribute / veranderlikes bestudeer om te bepaal of die data verteenwoordigend is ten opsigte van die kategorieë van elke betrokke attribuut (dit wil sê word elke kategorie van 'n attribuut 'genoegsaam' verteenwoordig deur respondent ?). Genoegsame verteenwoordiging is belangrik indien die attribute in verdere analises ondersoek word om te bepaal of die attribute respondent se persepsies van inklusiewe onderwys betekenisvol beïnvloed. Indien nie verteenwoordigend nie, kan die insluiting van 'n attribuut analyse resultate sydig beïnvloed "biased results" word.
- Saamgestelde frekwensietafel van leergestremdhede (hindernisse tot leer / "barriers to learning", vraag 2)
- 'n Saamgestelde frekwensietafel van die gelyste leergetremdhede is bereken. Die tabel kan dan gebruik word om te bepaal watter leer getremdhede die meeste voorkom. Laasgenoemde is gestel as een van die navorsingsdoelwitte. Let asseblief daarop dat nie voldoende spasie op die vraelys gemaak is by leergestremdhede om aantalte groter as 99 aan te dui nie – in die analises is '99' geneem om aan te dui '99 leerders of meer', aangesien dit die konvensie is wat gevvolg moes word met elektroniese datavisaslegging.
- Saamgestelde frekwensietafel van inklusiewe onderwys beleidsdokumente
- Die wyse waarop respondenten hierop reageer kon moontlik as aanduiding gebruik word van kennis van inklusiewe onderwys (IO) beleid
- Skaal betroubaarheidstoetsing ('Scale reliability testing') op inklusiewe onderwys persepsie-konstrukte (vraag 4); berekening van persepsie konstrukt-tellings; analyse van variansie op persepsie konstrukt-telling om

biografiese attribute te identifiseer wat persepsies betekenisvol beïnvloed; en paarsgewyse vergelyking van gemiddelde kategorie persepsie-tellings vir biografiese attribute wat as betekenisvol geïdentifiseer is in analise van variansie.

Die analyses so pas gelys is uitgevoer om die aard van respondent se persepsies ten opsigte van inklusiewe onderwys (IO) skool-ondersteuningstelsels in meer diepte te ondersoek. Agtergrond inligting oor elkeen van die analise procedures verduidelik die denkproses daaragter:

In 'n poging om die groot hoeveelheid inligting wat vervat is in die 35 persepsie-response van elke onderwyser in 'n meer hanteerbare, logiese en kompakte manier aan te bied en te evalueer, is skaal betroubaarheidstoetsing eerstens uitgevoer op subgroeperinge van vraelysitems van vraag 4 om te ondersoek of, vir elk van hierdie subgroepe, alle subgroep vrae gesamentlik bydra om 'n aspek/ of konstruksie van inklusiewe onderwys ondersteuningsstelsels in skole te beskryf. Indien bevestiging hiervoor gevind kan word (indien 'internal consistency reliability'/ oftewel interne stabiele-betrouwbaarheid bevestig kan word), kan met die volgende stap in die analise proses voortgegaan word, naamlik die berekening van 'n telling vir elke inklusiewe onderwys aspek vir elke respondent. Die betrokke telling dien dan as betroubare maatstaf van die respondent se persepsie ten opsigte van 'n aspek van inklusiewe onderwys se skole ondersteuningstelsel. (Die telling word gewoonlik bereken as die gemiddelde persepsie taksering vir alle vraelysitems binne 'n spesifieke persepsie konstruksie). Met hierdie maatstawwe van persepsie vir die onderskeie aspekte van IO skool-ondersteuningstelsel, is analyses van variansie uitgevoer op elk van die stelle persepsie-tellings afsonderlik om die biografiese attribute te identifiseer wat persepsies van aspekte van IO skole-steunstelsels (statisties) betekenisvol beïnvloed. Op watter wyse die geïdentifiseerde

attribute persepsies beïnvloed is dan laastens ondersoek met behulp van Bonferroni se paarsgewyse vergelyking van persepsie telling-gemiddeldes vir die kategorieë van die betrokke biografiese attribute.

- Saamgestelde en eenrigting frekwensietafel om die aard van inklusiewe onderwys ondersteuning in skole verder te omskryf (vraag 5 en vraag 6)
- Saamgestelde en eenrigting frekwensie verdelings om die toeganklikheid van skole vir leergestremde leerder te omskryf (vraag 8-9)
- Saamgestelde en eenrigting frekwensie verdelings om personeel-ondersteuning met betrekking tot inklusiewe onderwys te beskryf (vraag 10-12)
- Saamgestelde eenrigting frekwensie verdelings om die opleidingstatus van personeel in die inklusiewe onderwys opset te beskryf (vraag 13-14)
- Saamgestelde klaskamer strategieë vir inklusiewe onderwys: saamgestelde frekwensietafel (vraag 15-16)

## 5.2 Profiel van deelnemende skole

Die profiel van die 129 skole wat deelgeneem het aan die opname is bepaal vanaf die “biografiese inligting” (vraag 1 en 2) in die vraelys. Die deelnemende skole se profiel lyk soos volg: die grootste persentasie van die respons het gekom vanaf Johannesburg-Sentraal Distrik Laerskole en dan vanaf Johannesburg-Suid Distrik Laerskole en die laagste persentasie het gekom vanaf Johannesburg-Noord Distrik Laerskole. Vir die doel van hierdie studie was daar slegs gefokus op Gautengse publieke laerskole en is daar op drie distrikte besluit om die navorsingsveld af te baken.

### 5.2.1 Eenrigting frekwensietafel ten opsigte van biografiese attribute

Tabelle 1, 2 en 3 bied die frekwensie verdeling van die biografiese inligting ten opsigte van die skole waar die opname studie gedoen is, aan. Interpretasie van die resultate word net na die tabelle gegee.

Tabel 1									
Frekwensie verdeling van laagste en hoogste grade wat respondenten onderrig									
grade low	Freq	%	Cum Freq	Cum %	grade high	Freq	%	Cum Freq	Cum %
<b>1</b>	39	54.17	39	54.17	<b>1</b>	-	-	-	-
<b>3</b>	1	1.39	40	55.56	<b>2</b>	-	-	-	-
<b>4</b>	2	2.78	42	58.33	<b>4</b>	4	4.35	4	4.35
<b>5</b>	3	4.17	45	62.50	<b>5</b>	-	-	-	-
<b>6</b>	1	1.39	46	63.89	<b>6</b>	-	-	-	-
<b>7</b>	26	36.11	72	100.00	<b>7</b>	86	93.48	90	97.83
<b>8</b>	-	-	-	-	<b>8</b>	2	2.17	92	100.00

<b>Tabel 2</b>				
<b>Frekwensie Verspreiding van biografiese eienskappe vrae: q1.3.,1.4, 1.7, 1.6 &amp; 1.8</b>				
<b>1.3: Funksionerende Bestuurspan by Skool</b>				
SMT	Frequency	Percent	Cum.Frequency	Cum.Percent
<b>Yes</b>	127	99.22	127	99.22
<b>No</b>	1	0.78	128	100.00
<b>1.4: Gelyke geleenthede vir alle leerders</b>				
<b>Yes</b>	110	85.94	110	85.94
<b>No</b>	18	14.06	128	100.00
<b>1.7: Ten volle geïntigreerde skool</b>				
<b>Yes</b>	93	73.23	93	73.23
<b>No</b>	34	26.77	127	100.00
<b>1.8:Biblioteek by die skool</b>				
<b>Yes</b>	77	60.16	77	60.16
<b>No</b>	51	39.84	128	100.00
<b>1.6: Getal leerders ingeskryf by skool</b>				
<b>50-449</b>	26	20.16	26	20.16
<b>450-649</b>	24	18.60	50	38.76
<b>650-849</b>	24	18.60	74	57.36
<b>850-1049</b>	33	25.58	107	82.95
<b>1050 +</b>	22	17.05	129	100.00
<b>2.3: Gemiddelde aantal leerders per klas</b>				
<b>1-19</b>	4	3.13	4	3.13
<b>20-39</b>	54	42.19	58	45.31
<b>40-59</b>	63	49.22	121	94.53
<b>60-79</b>	5	3.91	126	98.44
<b>80-98</b>	1	0.78	127	99.22
<b>&lt;98</b>	1	0.78	128	100.00
<b>1.5: Taal van Onderrig</b>				
<b>Afrikaans</b>	20	16.67	20	16.67
<b>English</b>	67	55.83	87	72.50
<b>Xhosa</b>	4	3.33	91	75.83
<b>Zulu</b>	17	14.17	108	90.00
<b>Sepedi</b>	3	2.50	111	92.50
<b>Sesotho</b>	5	4.17	116	96.67
<b>Tsonga</b>	1	0.83	117	97.50

<b>Tswana</b>	2	1.67	119	99.17
<b>Other</b>	1	0.83	120	100.00
<b>6 Gebruik Spesiale Skool Bronne vir Leerders wat hindernisse tot Leer Ervaar</b>				
<b>Yes</b>	34	26.56	34	26.56
<b>No</b>	94	73.44	128	100.00
<b>12: Spesiale Behoeft koördineerder</b>				
<b>Yes</b>	55	43.31	55	43.31
<b>No</b>	72	56.69	127	100.00
<b>14: Hoofde Opleiding in Spesiale Opvoedings Behoeftes</b>				
<b>Informal training</b>	79	61.72	79	61.72
<b>Formal training</b>	12	9.38	91	71.09
<b>No training</b>	37	28.91	128	100.00
<b>6.2: Tipe Spesiale Skool</b>				
<b>State special school</b>	33	94.29	33	94.29
<b>Independent school</b>	2	5.71	35	100.00

Tabel 3					
q16: Frekwensie tabel: IO klaskamer strategieë					
Strategieë		Ingesluit in klaskamer?			
Frequency		Yes	No	n.a.	
Cell Chi-Square					
Row Pct					
<b>16.1 included:Disability awareness programmes</b>		4 33.775 3.17	114 12.857 90.48	8 8.3091 6.35	126
<b>16.2 Included:Training in study skills</b>		14 18.124 11.11	109 9.1943 86.51	3 526E-8 2.38	126
<b>16.3 Included:Support 2nd language users</b>		18 12.686 14.52	103 6.4089 83.06	3 0.0006 2.42	124
<b>16.4 Included:Extra lessons</b>		61 9.2932 48.41	64 3.7991 50.79	1 1.3369 0.79	126

Tabel 3 q16: Frekwensie tabel: IO klaskamer strategieë				
Strategieë	Ingesluit in klaskamer?			
Frequency	Yes	No	n.a.	
Cell Chi-Square				
Row Pct				
<b>16.5 Included:Meals,address deprivation</b>	112 116.39 87.50	14 57.268 10.94	2 0.3624 1.56	128
<b>16.6 Included:Professional counseling</b>	39 0.1033 31.20	85 0.2016 68.00	1 1.3157 0.80	125
<b>Total</b>	248	489	18	755
<b>Frequency Missing = 19</b>				

### 5.3 Interpretasie van resultate

#### 5.3.1 Biografiese beskrywing van die steekproef

Die deelnemende skole wat geselekteer is, is publieke laerskole in Gauteng en is doelmatig gesteekproef om verteenwoordigend te wees van stedelike en landelike laerskole (geografies verteenwoordigend), 'n verskeidenheid sosio-ekonomiese strata soos aangedui deur voedingsareas (So val Johannesburg-Noord distrikskole, Johannesburg-Sentrale distrikskole en Johannesburg-Suid distrikskole binne ekonomies gegoede, middelmatige asook swak inkomstegroepe) en bevolkingsgroepe. Bevolkingsgroepe word duidelik in die resultate uitgewys en toon dat hierdie studie werklik verteenwoordigend van alle bevolkingsgroepe in Gauteng was soos aangdui in tabel 2 punt 1.5 waar die 120 skole wat die vraag beantwoord het, was daar onderskeidelik 20 skole wat Afrikaans as die hoof taalmedium van instruksie in onderrig gebruik, dan was daar 67 wat Engels gebruik, 4 wat Xhosa, 17 wat Zulu, 3 wat Sepedi, 5 Sesotho, 1 Tsonga, 2 wat Tswana gebruik, en 1 'n ander opsie gekies het. Die belangrikheid van 'n verteenwoordigende steekproef van die teikenpopulasie

word sterk beklemtoon deur Mc Millan en ook deur Walton (Mc Millan & Schumacher 2001:401; Walton 2006:111).

Aantal respondentie in die opname was N=129. In baie van die frekwensietabelle wat hieronder gelys word het al die respondentie nie al die vrae beantwoord nie, dus kom vermiste waardes voor en word gereflekteer in die feit dat alle kumulatiewe frekwensies nie optel na die totaal van 129 nie. (Statistiese verduideliking van Tabel 3 Lyn 16.2: 526E-8 : Is waarna die ‘wetenskaplikes/syferkundiges’ verwys as ‘scientific notation’ en beteken dat :

$$\begin{aligned} 523\text{E-8} &= 523 \times 10^{-8} \\ &= 523 / 10^8 \\ &= 523/(100000000) \\ &= 0.00000523 \end{aligned}$$

Tabelle 1, 2 en 3 beskryf die steekproef as volg:

Die hoogste graad waarvoor meeste respondentie skoolhou is graad 7 en die laagste graad waarvoor 54% skoolhou is graad 1. Verder het amper alle skole Skool bestuurspanne (SMTs), en is daar ten volle toegang en gelyke geleenthede vir leerders met of sonder hindernisse tot leer by 86% van skole. Ongeveer 73% van die skole is ten volle geïntegreerd, dit wil sê die skool bestaan uit leerders wat hindernisse tot leer ervaar en dié daarsonder en 60% het biblioteke. Die leerlingtal by die respondent-skole varieer redelik eweredig oor die sprektrum van 50 tot oor ‘n duisend leerders. In 72% van die skole waar respondentie skoolhou is die onderrigtaal Engels of Afrikaans. Ongeveer ‘n derde van die respondent-onderwysers maak gebruik van hulpbronsentrum se hulp en ongeveer die helfte van die skole het ‘n koördineerde vir spesiale onderwysbehoeftes. ‘n Aansienlike persentasie van skoolhoofde (62%) het informele opleiding in spesiale onderwysbehoeftes, dit beteken dat hul wel werkswinkels en kursusse in die veld bygewoon het en die hulp wat vanaf spesiale skole (SS) verleen word, kom amper uitsluitlik vanaf publieke spesiale skole en nie privaat spesiale skole nie. Die feit dat daar uit die navorsing waargeneem kan word dat skoolhoofde informele opleiding ontvang in die veld

van spesiale onderwys in die vorm van werkswinkels en kursusse is verblydend veral as daar gekyk word na die literatuurstudie in hoofstuk 3 punt 3.3 waar daar onlangs navorsing deur Ntshengedzeni 2009 geloods was onder ander oor die suksesvolle implementering van ondersteuning binne onderwys en een van die belangrikste bevindinge wat uit die navorsing voortgevloei het was die nood vir volgehoue professionele opleiding, wat in hierdie studie se resultate toon dat dit wel plaasvind.

Tabel 2, 1.6 dui aan dat 20% van die skole minder as 449 leerders het en 17% van die skole meer as 1050 leerders het. Wat ook nou weer vergelyk kan word met die studie van Walton wat gedoen is in privaat onafhanklike skole wat ISASA lede is in Suid-Afrika, waar 5% van deelnemende skole meer as 799 leerders het en 10% minder as 'n 100 leerders. Die vergelyking sal deurentyd gegee word om die groot verskil tussen staat- en privaatskole uit te wys, en omdat die vraelys op haar vraelys gebaseer is en vir publieke laerskole en veral hul ondersteuningstelsels aangepas is.

### **5.3.2 Data validering**

Data waardes is vermis gemaak vir die volgende vrae indien 'n nul in die responsveld ingesleutel was: vrae 1.1, 2, 2.3, 5.3, 5.4, 10, 11, 13, en vraag 16.

### **5.3.3 Identifisering van biografiese attribute met kategorieë wat nie 'n verteenwoordigende aantal response per kategorie het nie**

Daar is besluit dat uit die volgende veranderlikes, naamlik; bestaan van 'n SMT (vraag 1.3), gelyke geleenthede vir alle leerders (vraag 1.4), onderrigtaal (vraag 1.5), tipe SS wat ondersteuning bied (vraag 6.2), ouer ondersteuningsgroep voorsiening (vraag 7), toeganklikheid van skoolgeboue en gronde (vraag 8 en 9), en vrae 16.1, 16.1-16.3 en 16.5 nie as moontlike/ potensiële biografiese attribute wat persepsie beïnvloed ondersoek kan word nie omdat hierdie veranderlikes ongebalanceerd was ten opsigte van die kategorieë van die veranderlikes. Dit

kan sydigheid inbring in analise resultate. Die ongebalanseerdheid word duidelik waargeneem deur na die frekwensie verdeling te kyk.

#### **5.3.4 Voorkoms van hindernisse (vraag 2).**

##### **Saamgestelde en eenrigting frekwensietabelle wat hindernisse van leerders beskryf**

In die uitgebriede tabel 4 wat hieronder aangegee word, stel  $n_i$  die aantal respondenten voor wat 'n spesifieke aantal(le)-kategorie aandui van die aantal leerders wat geraak word deur a spesifieke hindernis (bv tussen 20-39 leerders). Die totale aantal leerders wat geraak word deur 'n betrokke hindernis word, (soos vir kategorieuse data die reël is,) bereken as die som van die produkte van klasmiddelpunte vermenigvuldig met die aantal respondenten wat die betrokke aantalle-klas geselekteer het (Schuman, Bouwer en Du Toit 1975: 45-52).

Dit wil sê: Totaal =  $\sum_j (m_j \times f_i)$ .

Tabel 4, 5, en 6 beskryf hindernisse van leerders:

**Tabel 4**

**Frekwensie verdeling van voorkoms van verskillende tipes van hindernisse, soos aangedui in die *TOTAAL* en *PERSENTASIE VAN TOTAAL* kolomme**

Aantalle kategorieë:	1-19 leerders	20-39 Leerders	40-59 leerders	60-79 leerders	80-98 leerders	>100 leerders										
Aantalle klasmiddelpunte, $m_j$	10	30	50	70	90	100	$f_i$									
Tipe leerhindernis	Aantal respondenten wat leerder-aantalle kategorie selekteer ( $n_i$ ). Persentasies (%) bereken as beraamde aantal leerders/aantalle-kategorie ( $f_i \times m_j$ ) van die totaal ( $\sum_j (m_j \times f_i)$ ).										$f_i \times m_j$	Totaal%	Rang			
	$n_i$	%	$n_i$	%	$n_i$	%	$n_i$	%	$n_i$	%	$n_i$	$%$				
Hyperactive	6	0.65	15	4.90	12	6.53	16	12.19	14	13.71	57	62.02	123	9190	12.46	2
Autism	14	100.0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	140	0.19	22
Chronic illness	60	16.26	17	13.82	6	8.13	7	13.28	1	2.44	17	46.07	108	3690	5.01	9
Emotional	8	0.85	14	4.48	18	9.61	12	8.97	7	6.72	65	69.37	124	9370	12.71	1
Intellectual impairment	52	8.00	6	2.77	0	0.00	0	0.00	0	0.00	58	89.23	58	6500	8.82	5
Motor impaired	36	100.0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	36	360	0.49	21
Wheelchair-bound	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0	0.00	26.5

Tabel 4

Frekwensie verdeling van voorkoms van verskillende tipes van hindernisse, soos aangedui in die **TOTAAL** en **PERSENTASIE VAN TOTAAL** kolomme

Aantalle kategorieë:	1-19 leerders	20-39 Leerders	40-59 leerders	60-79 leerders	80-98 leerders	>100 leerders							
Aantalle klas-middelpunte, $m_j$	10	30	50	70	90	100	$f_i$						
Tipe leerhindernis	Aantal respondentie wat leerder-aantalle kategorie selekteer ( $n_i$ ). Persentasies (%) bereken as beraamde aantal leerders/aantalle-kategorie ( $f_i \times m_j$ ) van die totaal ( $\sum_j (m_j \times f_i)$ ).										Totaal: $f_i \times m_j$	Totaal% Rang	
	$n_i$	%	$n_i$	%	$n_i$	%	$n_i$	%	$n_i$	%			
<b>Blind</b>	43	81.13	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	18.87	44
<b>Deaf</b>	60	100.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	60
<b>Epilepsy</b>	70	100.0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	70
<b>Other</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	26.5
<b>No parental involvement</b>	22	2.79	19	7.22	6	3.80	11	9.76	7	7.99	54	68.44	119
<b>Family problems</b>	14	1.69	24	8.66	14	8.42	11	9.27	12	13.00	49	58.97	124
<b>Socio-deprivation</b>	27	4.10	19	8.66	7	5.32	3	3.19	2	2.74	50	75.99	108
<b>Language barriers</b>	32	11.59	16	17.39	15	27.17	5	12.68	4	13.04	5	18.12	77
<b>Travelling unsafe</b>	52	12.21	14	9.86	11	12.91	16	26.29	5	10.56	12	28.17	110
<b>Unsafe at school</b>	77	56.20	10	21.90	4	14.60	0	0.00	0	0.00	1	7.30	92
<b>Inaccessible build environment</b>	26	40.63	4	18.75	2	15.63	1	10.94	1	14.06	0	0.00	34
<b>Inadequate policies</b>	4	100.0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	4
<b>Inadequately trained educators</b>	47	100.0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	47
<b>Inadequate support services</b>	47	56.63	7	25.30	3	18.07	0	0.00	0	0.00	0	0.00	57
<b>Overcrowded classrooms</b>	35	22.01	20	37.74	2	6.30	2	8.81	0	0.00	4	25.16	63
<b>Inappropriate communication</b>	6	100.0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	6
<b>Inflexible curriculum</b>	5	100.0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	5
<b>Lack of resources</b>	28	26.42	12	33.96	5	23.59	1	6.60	0	0.00	1	9.43	47
<b>Negative attitude cultural diff.</b>	38	80.85	3	19.15	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	41
<b>Malnutrition</b>	42	6.70	13	6.22	9	7.18	3	3.35	0	0.00	48	76.56	115
<b>Grand total</b>											<b>1686</b>	<b>100.0</b>	

### Interpretasie van tabel 4 :

Tabel 4 dui aan die hindernisse wat die meeste voorkom (dit wil sê, die met die hoogste rang en dus kleinstе rangnommers) is:

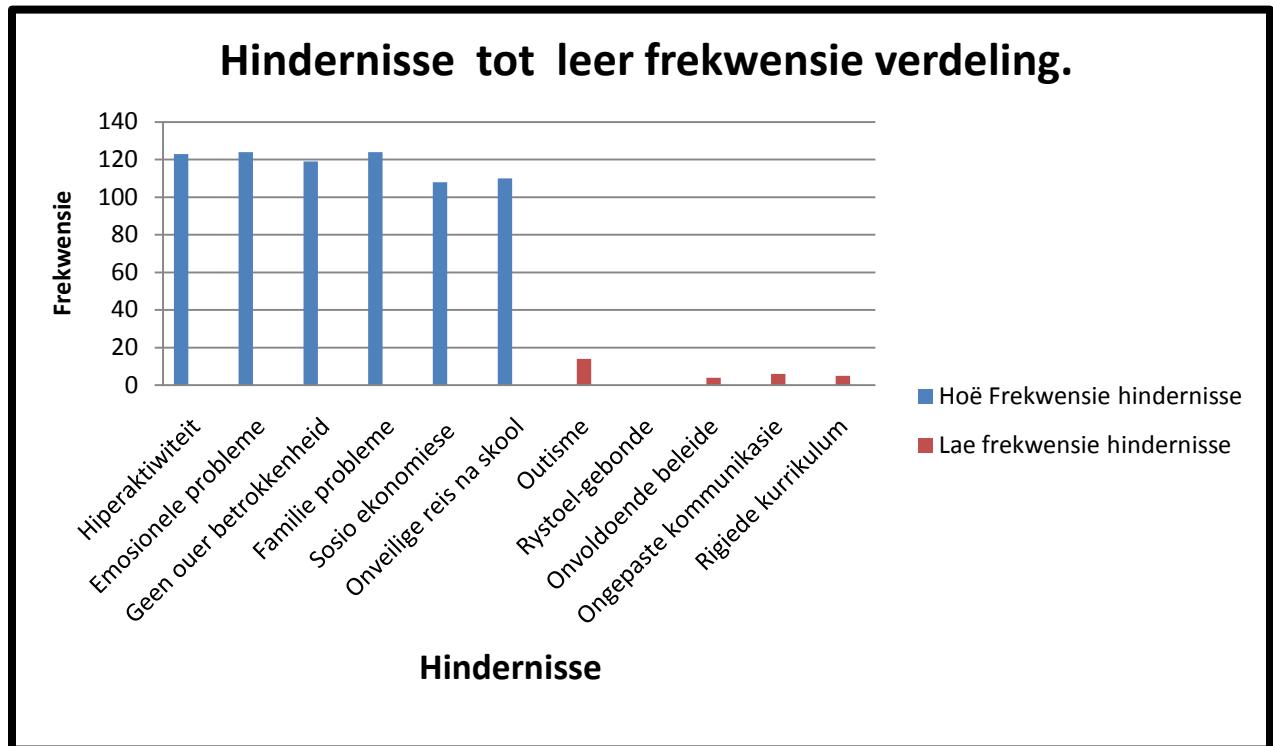
- Emosionele hindernisse;
- Hiperaktiwiteit;
- Familie probleme;
- Geen ouer betrokkenheid;
- Intellekturele gestremdheid;
- Sosiale deprevasie;
- Ondervoeding;
- Onveilige reis na die skool (rangorde van 1 tot 8).

En die hindernisse wat die minste voorkom is

- Rolstoel gestremdheid;
- Onvoldoende beleide;
- Onbuigsame kurrikula;
- Onvoldoende kommunikasie;
- Outisme;
- Motoriese hindernis;
- Onbekwane onderwysers asook negatiewe houdings teenoor kultuurverskille.

Bo genoemde bevindinge word bevestig in hoofstuk 2 paragraaf 2.3 asook paragraaf 2.2.3 en word volledig bespreek in hoofstuk 5 punt 5.4.

<b>Tabel 5</b>				
<b>2.2 : Proporsie van leerders met hindernisse binne 'n klas</b>				
<b>brPupils</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Cumulative Frequency</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>&lt;5%</b>	45	35.43	45	35.43
<b>6-9%</b>	20	15.75	65	51.18
<b>10-14%</b>	11	8.66	76	59.84
<b>15-19%</b>	3	2.36	79	62.20
<b>20-24%</b>	9	7.09	88	69.29
<b>25-29%</b>	6	4.72	94	74.02
<b>30-39%</b>	6	4.72	100	78.74
<b>40%+</b>	27	21.26	127	100.00
<b>2.3: Gemiddelde aantal leerders per klas</b>				
<b>NoClass</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Cumulative Frequency</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>1-19</b>	4	3.13	4	3.13
<b>20-39</b>	54	42.19	58	45.31
<b>40-59</b>	63	49.22	121	94.53
<b>60-79</b>	5	3.91	126	98.44
<b>80-98</b>	1	0.78	127	99.22
<b>&lt;98</b>	1	0.78	128	100.00



Figuur 5.1 Frekwensie verdeling vir tipes hindernisse tot leer wat van die meeste en die minste algemene voorkoms toon.

## 5.4 Interpretasie van resultate

Volgens tabel 4 is die mees algemene hindernisse tot leer wat ervaar word emosionele hindernisse en hiperaktiwiteit. Wat direk gekoppel is aan emosionele probleme, is familie probleme, geen ouerbetrokkenheid, sosiale deprevasie en onveilige reis na die skool wat ook aangedui is as van die mees algemene leergestremdhede. Die resultate stem ooreen met bevindinge van Holtz, naamlik dat AD(H)D een van die mees algemene hindernisse is wat voorkom onder leerders per klas (Holz en Lessing 2002:103). Onbuigbare of rigiede kurrikula, autisme en rystoelgebondenheid is van die hindernisse wat die minste aangeteken is. Meer as een tipe hindernis per respondent is aangedui. Persentasies is bereken op die totale frekwensie hindernisse aangedui; naamlik 1686 (vergelyk die groot totaal van tabel 4) en wat net minder as 2% van die ingeskryfde aantal leerlinge in die steekproefgrootte van 129 skole is.

Soos die bevindinge in tabel 4 aandui dat hindernisse tot leer direk gekoppel word aan familie probleme, geen ouerbetrokkenheid en sosiale deprevasie, word hierdie bevindinge bevestig deur die literatuurstudie ondersoek in hoofstuk 2 paragraaf 2.3 waar Kujwana (2007:54) navorsing onderneem het onder onderwysers binne inklusiewe onderwys in Gautengse laerskole en ook bevind het dat uitdagings wat hindernisse tot leer in die gesig staar, sosiale deprevasie, die gemeenskap, ouers en geen familie betrokkenheid is nie.

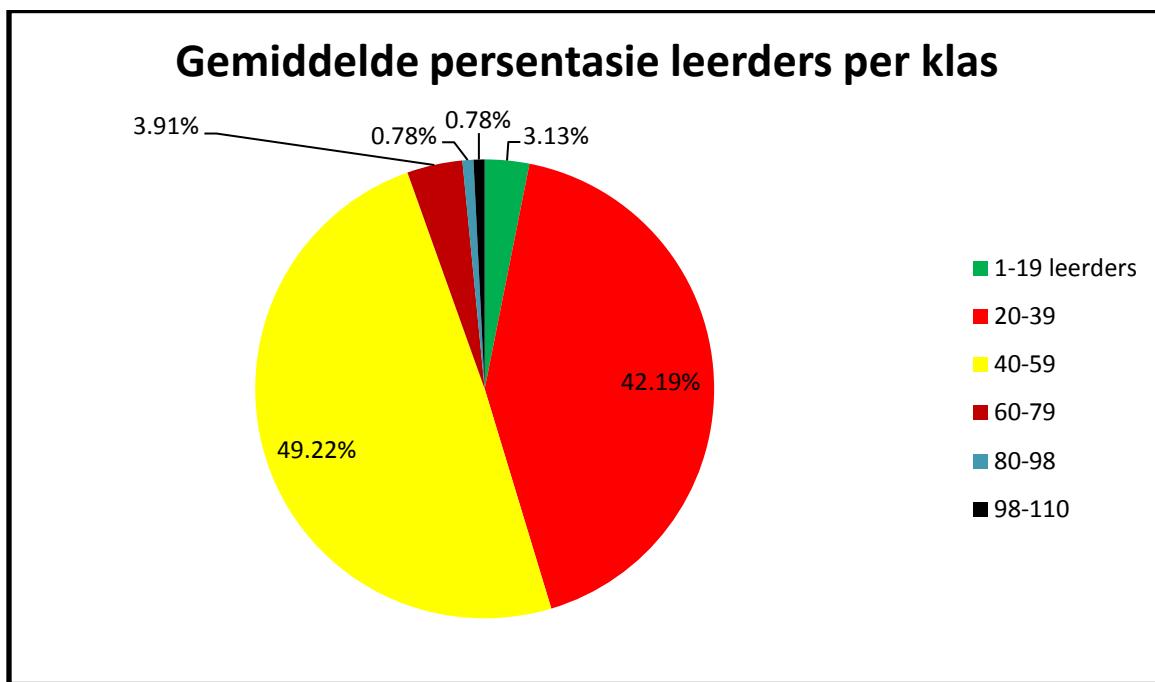
Soos tabel 4 se bevindinge aandui is van die mees algemene hindernisse tot leer sosiale deprevasie en onveilige reis na die skool. Literatuurstudie gedoen in hoofstuk 2 afdeling 2.2.3 ondersteun die bevinding, waar Bronfenbrenner se ekologiese model seker die mees belangrike model binne inklusiewe onderwys is en daarop wys dat die leerder se onmiddellike omgewing, sy huis en die familie kan vrees veroorsaak en aanleiding tot hindernisse gee. Dit vind veral binne die Suid-Afrikaanse konteks plaas waar die individu homself binne omstandighede bevind, soos byvoorbeeld swak ekonomiese omstandighede tuis, wat kan veroorsaak dat die leerder skool toe moet loop of met 'n "taxi" gaan na die skool.

Die vrees wat die leerder ervaar om vanuit die swak ekonomiese omgewing (waar geweld en misdaad 'n norm is), na die skool te kom, sal bydra tot hindernisse wat die leerder ervaar. Hierdie aspekte bevestig die belang van Bronfenbrenner se model. Sisteme in Suid-Afrika beïnvloed mekaar en die bevindinge van tabel 4 bevestig dit.

Indien die resultate vergelyk word met ISASA privaatskole, is dit interessant dat die mees algemene hindernis tot leer ook hiperaktiwiteit was (Walton 2006: 128) teenoor publieke skole met 'n hoër persentasie probleme wat betref emosionele en familie verwante probleme. In beide publieke en ISASA privaatskole het autisme en rystoel gebondenheid as laagste proporsie van leergestremdhede voorgekom. 'n Opvallende resultaat was dat 92 uit die 129 respondent skole rapporteer dat leerders onveilig voel wanneer hul binne die skoolterrein is en 'n 110 uit die 129 rapporteer dat hul onveilig voel wanneer hul reis na- en van die skool. Die getalle is kommerwekkend, maar word toegeskryf aan Suid-Afrika se hoë misdaad- en geweldsyfers, waar ons die tweede plek inneem op die wêreldranglys vir moorde gepleeg per jaar. Die land wat die eerste plek daar inneem is Columbia, volgens Tymon Smith in die Sunday Times van 31 Januarie 2010. Hierdie bevindinge sluit aan by die uitkoms van onderhoude gehou met die hoofde van skole in die Gauteng-Suid Distrik, veral Soweto, waar daar slegs een distriksielkundige is om 200 skole te bedien en nie by alle gevalle uitgekom word nie omdat die hoofde rapporteer dat die kindersielkundiges te bang is om in sekere dele in te gaan as gevolg van die skool en die area. Dit is voorwaar 'n probleem wat aangespreek moet word want dit dra by tot die feit dat die ondersteuning by daardie skole nie tot volle reg kan ontwikkel nie. Die Department van Gesondheid het 'n nasionale ondersoek geloods onder sêkondere leerders in 2003 en gevind dat 31.7% leerders onveilig gevoel het by hulle skool en 22.3% leerders onveilig gevoel het op pad na en van die skool (Department of Education 2003:90).

Tabel 5

Tabel 5 toon aan dat 51% van respondenten aangedui het dat leerders met hindernisse tot leer tot 9% van die klas uitmaak. Van die respondenten het 21 % egter aangedui dat leerders met hindernisse tot leer meer as 40% van die klas uitmaak – wat 'n aansienlike proporsie van die klas is. Tabel 5, afdeling 2.3 het ook verder aangedui dat 91% van die respondenten tussen 20 en 60 leerders per klas hanteer. Hierdie resultaat toon net weereens aan hoe belangrik ondersteuning in die hoofstroom publieke laerskoolklaskamer is.



Figuur 5.2 Gemiddelde aantal leerders per hoofstroomklas (Tabel 5.2.3)

Die grafiese voorstelling van Tabel 5.2.3 illustreer dat die aantal leerders per klaskamer kommerwekkend hoër as verwag is. Tabel 5.2.2 en 5.2.3 (en figuur 5.2) kan dus vertolk word dat 49% van klasse tussen 40-59 leerders per klas het en dat 21% van klasse leerders het wat hindernisse ervaar, dus 40%+ van die klas uitmaak. 'n Hoë proporsie leerders wat hindernisse ervaar kan gereeld in groot klasse voorkom. Dit beteken dat daardie een onderwyser elke dag met 40% leerders wat hindernisse ervaar in die klas gekonfronteer word, wat onderrig

nadelig kan beïnvloed. Vergelyk ook wat (Bronfenbrenner 1997 in Frederickson & Cline 2002:120) sê in hoofstuk 2 punt 2.2.3 dat die wyse waarop leerders hulle omstandighede waarneem, het 'n invloed op hoe hulle reageer binne hulle menslike en fisiese konteks. En Bronfenbrenner dui ook een van die faktore wat tot hindernisse kan lei aan as klasse se getalle wat te groot is wat tot 'n oorsaak of gevolg kan lei van 'n hindernis op een of meer vlakke wat nie noodwendig dadelik raak gesien kan word as die oorsaak tot die spesifieke hindernis nie.

## **5.5 Saamgestelde frekwensietafel van inklusiewe onderwys beleidsdokumente**

Die wyse waarop respondentie onderstaande beleidstukke 'ken' en weet of beleid ten opsigte van inklusiewe onderwys (IO), in die onderskeie stukke opgeneem is, sou kon dien as aanduiding van respondentie se kennis van inklusiewe onderwys beleid.

<b>Tabel 6</b>			
<b>Skole onderwys Beleidstukke</b>			
<b>Dokument</b>	<b>Word IO beleid vervat in die dokument?</b>		<b>Totaal</b>
<b>Frekwensie</b> <b>Cell Chi-kwadraat</b> <b>Ry %</b>	<b>Ja</b>	<b>Nee</b>	
<b>Assessment policy</b>	120 140.65 95.24	6 71.834 4.76	126
<b>Sport policy</b>	8 28.1 6.35	118 14.352 93.65	126
<b>Language policy</b>	14 19.5 11.02	113 9.9596 88.98	127

Tabel 6 Skole onderwys Beleidstukke			Totaal
Dokument	Word IO beleid vervat in die dokument?		
Frekwensie	Ja	Nee	
Cell Chi-kwadraat			
Ry %			
<b>Discipline policy</b>	14 19.5 11.02	113 9.9596 88.98	127
<b>Academic policy</b>	58 5.2858 45.67	69 2.6997 54.33	127
<b>Total</b>	214	419	633
<b>Frequency Missing = 12</b>			

*Statistics for Table of itemp by pdoc*

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	4	321.8386	<.0001

### Interpretasie van resultate

Die Chi-kwadraattoets wat gekoppel is aan die frekwensieverdeling van Tabel 6 dui aan dat die frekwensie verspreiding van ‘ja’ tot ‘nee’ oor die verskillende beleidstukke betekenisvol verskil. Met ander woorde, respondente het die persepsie dat daar na leerders wat hindernisse tot leer verwys word binne die verskeie skooldokumente, maar dat dit meer in sekere dokumente voorkom as in ander. Tabel 6 toon verder aan dat betekenisvol meer respondente aangedui het dat beleid oor inklusiewe onderwys in die assessoringsbeleidsdokument voorkom (sel chi-kwadraat van 140.65) as in die Taal-en Dissiplinêre beleidsdokumente. Respondente was verdeel in hul mening of inklusiewe onderwysbeleid in die Akademiese beleidsdokumente vervat is. Dit kan dui op onkunde ten opsigte van

hierdie beleidstuk. Hierdie uitlating van die bevindinge word bevestig in hoofstuk 3 punt 3.10 van die literatuurstudie.

Bogenoemde resultate in die ISASA privaatskole studie (Walton 2006:130) is vergelyk en het getoon dat meer respondenten aangedui het dat die beleid oor inklusiewe onderwys in hulle evaluerings- en taalbeleid voorkom as in hul sport- en disciplinebeleid.

Skaal betroubaarheidstoetsing ('Scale reliability testing') op inklusiewe onderwys persepsie-konstrukte (vraag 4); berekening van persepsie konstruk-tellings; analise van variansie op persepsie konstruk-telling om biografiese attribute te identifiseer wat persepsies betekenisvol beïnvloed; en paarsgewyse vergelyking van gemiddelde kategorie persepsie-tellings vir biografiese attribute wat as betekenisvol geïdentifiseer is in analise van variansie.

#### **5.5.1 Analises wat gedoen is op die response van die 37 subvrae van vraag 4:**

Dit is gedoen om die aard van respondenten se persepsies ten opsigte van Inklusiewe Onderwys skool-ondersteunings stelsels in meer diepte te ondersoek. 'n Aanvanklike oorsig van persepsies word in die saamgestelde frekwensie tabel, Tabel 7 gegee (waar die frekwensie verdeling per vraag aangedui word).

Tabel 7 Saamgestelde frekwensie tabel t.o.v. Inklusiewe Onderwys Ondersteuning stelsel aan skole Vrae 4.1-4.6 fokus op						
Vrae 4.1-4.6 fokus op die fisiese omgewing	Implementerings vlak by skole					Total
Frequency	always	Often	not that often	seldom	never	
Cell Chi-Square						
Row Pct						
<b>4.1 Support in general class by classroom teacher</b>	68 450.86 53.54	6 11.936 4.72	9 22.643 7.09	4 17.417 3.15	40 1.3141 31.50	127
<b>4.2 Support indirectly in general class by support personnel</b>	12 2.0151 9.45	9 7.9517 7.09	13 16.926 10.24	6 14.224 4.72	87 86.149 68.50	127
<b>4.3 Support by support personnel in general class</b>	10 0.5433 7.94	4 14.87 3.17	16 12.933 12.70	6 14.04 4.76	90 97.721 71.43	126
<b>4.4 Pulled out general class for sessions</b>	19 15.181 14.96	6 11.936 4.72	9 22.643 7.09	4 17.417 3.15	89 92.695 70.08	127
<b>Vrae 4.5-4.31, Ondersteuning aan Individue</b>						
<b>4.5 Support separate class most of day</b>	2 4.4887 1.57	1 20.368 0.79	0 38.541 0.00	2 20.932 1.57	122 235.31 96.06	127
<b>4.6 Support separate class all day</b>	18 12.549 14.17	0 22.323 0.00	0 38.541 0.00	1 22.811 0.79	108 166.84 85.04	127
<b>4.7 Learner progress monitored</b>	34 83.639 26.56	74 117.89 57.81	18 11.185 14.06	0 24.966 0.00	2 29.759 1.56	128
<b>4.8 Individual support programmes designed it need be</b>	17 9.9478 13.28	61 65.885 47.66	44 0.6842 34.38	6 14.408 4.69	0 33.64 0.00	128
<b>4.9 School monitors specific learner groups</b>	6 0.4947 4.72	54 44.95 42.52	57 8.8407 44.88	8 11.354 6.30	2 29.497 1.57	127

<b>Tabel 7</b> <b>Saamgestelde frekwensie tabel t.o.v. Inklusiewe Onderwys Ondersteuning stelsel aan skole</b> <b>Vrae 4.1-4.6 fokus op</b>							
<b>Vrae 4.1-4.6 fokus op die fisiese omgewing</b>		<b>Implementerings vlak by skole</b>					
<b>Frequency</b>		<b>always</b>	<b>Often</b>	<b>not that often</b>	<b>seldom</b>	<b>never</b>	<b>Total</b>
<b>Cell Chi-Square</b>							
<b>Row Pct</b>							
<b>4.10 School acts on group social/academic difficulty</b>		7 0.1372 5.47	51 36.104 39.84	67 20.408 52.34	2 21.126 1.56	1 31.67 0.78	128
<b>4.11 Individual/group councelling services provided</b>		6 0.5224 4.69	30 2.5008 23.44	80 43.604 62.50	11 7.8123 8.59	1 31.67 0.78	128
<b>4.12 Designated staff have knowledge, skills</b>		2 4.4887 1.57	52 39.453 40.94	51 4.0275 40.16	20 0.9188 15.75	2 29.497 1.57	127
<b>4.13 Procedure for conflict mediation exists</b>		4 1.991 3.15	53 42.157 41.73	40 0.0552 31.50	27 0.2006 21.26	3 27.647 2.36	127
<b>4.14 Supportive co-operation,community groups exist</b>		3 3.1687 2.34	15 2.4994 11.72	42 0.2563 32.81	52 29.274 40.63	16 9.25 12.50	128
<b>4.15 Peer tutoring program exists</b>		2 4.5477 1.56	6 12.099 4.69	35 0.3805 27.34	55 36.132 42.97	30 0.3939 23.44	128
<b>4.16 Bi-and multilingual tutor training exists</b>		2 4.5477 1.56	25 0.278 19.53	49 2.655 38.28	29 0.6519 22.66	23 3.3653 17.97	128
<b>4.17 Organized study groups exist</b>		1 6.175 0.78	2 18.677 1.56	27 3.6117 21.09	47 19.447 36.72	51 8.9587 39.84	128
<b>4.18 Peer mediation programmes exist</b>		1 6.175 0.78	6 12.099 4.69	27 3.6117 21.09	42 11.623 32.81	52 10.021 40.63	128
<b>4.19 Interpreters provide multilingual services</b>		1 6.175 0.78	32 4.0122 25.00	36 0.2083 28.13	26 0.0429 20.31	33 0.0122 25.78	128

<b>Tabel 7</b> <b>Saamgestelde frekwensie tabel t.o.v. Inklusiewe Onderwys Ondersteuning stelsel aan skole</b> <b>Vrae 4.1-4.6 fokus op</b>							
<b>Vrae 4.1-4.6 fokus op die fisiese omgewing</b>		<b>Implementerings vlak by skole</b>					<b>Total</b>
<b>Frequency</b>	<b>Cell Chi-Square</b>	<b>always</b>	<b>Often</b>	<b>not that often</b>	<b>seldom</b>	<b>never</b>	
<b>Row Pct</b>							
<b>4.20 Pupils are exposed to role models</b>		3 3.1687 2.34	7 10.677 5.47	46 1.3181 35.94	58 43.711 45.31	14 11.466 10.94	128
<b>4.21 Development programme for curriculum adaptation exists</b>		2 4.5477 1.56	30 2.5008 23.44	71 26.618 55.47	18 1.9435 14.06	7 21.097 5.47	128
<b>4.22 Barrier learner training provided to all staff</b>		4 2.0382 3.13	47 26.681 36.72	57 8.4856 44.53	13 5.735 10.16	7 21.097 5.47	128
<b>4.23 Staff trained to identify barrier learners</b>		7 0.1222 5.51	48 29.534 37.80	54 6.2006 42.52	13 5.5932 10.24	5 24.126 3.94	127
<b>4.24 Parent networks exist for communication/support</b>		2 4.5477 1.56	6 12.099 4.69	23 6.4629 17.97	69 77.667 53.91	28 0.9456 21.88	128
<b>4.25 Special school resource centre staff advice school</b>		0 8.0508 0.00	2 18.677 1.56	16 13.435 12.50	30 1.0152 23.44	80 63.89 62.50	128
<b>4.26 Community groups assists school</b>		6 0.5224 4.69	7 10.677 5.47	12 18.552 9.38	58 43.711 45.31	45 3.8362 35.16	128
<b>4.27 Teachers/ support staff advice parents</b>		3 3.1687 2.34	10 6.9436 7.81	41 0.1196 32.03	51 27.149 39.84	23 3.3653 17.97	128
<b>4.28 Remedial teachers assist general teachers</b>		24 31.596 18.75	15 2.4994 11.72	33 0.8794 25.78	20 0.9877 15.63	36 0.1656 28.13	128
<b>4.29 Collaborative partnerships support services exist</b>		4 2.0382 3.13	19 0.5441 14.84	59 10.458 46.09	42 11.623 32.81	4 26.116 3.13	128

Tabel 7

## **Saamgestelde frekwensie tabel t.o.v. Inklusieve Onderwys Ondersteuning stelsel aan skole**

## Vrae 4.1-4.6 fokus op

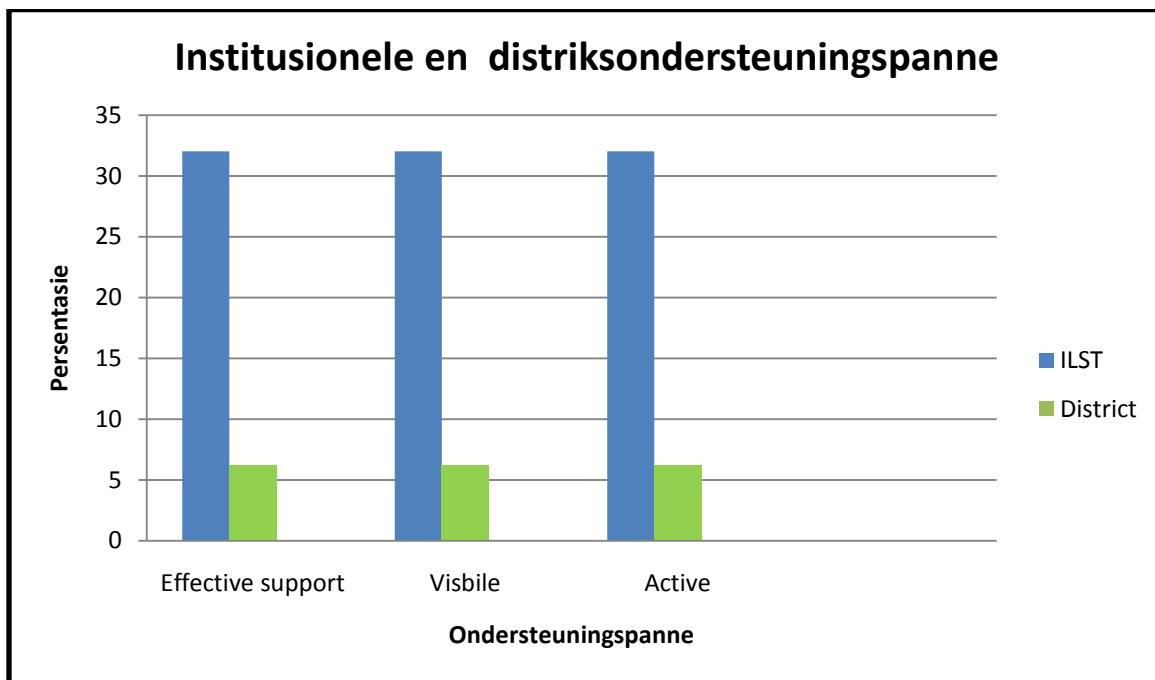
Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	144	3781.2060	<.0001

### Afleidings vanuit Tabel 7

Enkele aspekte wat sterk uit frekwensie tabel 7 na vore kom, word hieronder gelys, (chi-kwadraat waardes vir dié items was baie groot, wat daarop dui dat respondentē se responspatroon vir dié items betekenisvol “anders” was as vir ander items).

- 4.1 Leerders wat hindernisse ervaar ontvang ondersteuning in klaskamer deur klasonderwyser (stem beslis saam).
- 4.4 Leerders met hindernisse tot leer, word uit die klas geneem vir sessies,(stem glad nie saam nie).
- 4.6 Leerders met hindernisse tot leer ontvang heeldag aparte hulp in aparte klasse (stem nie saam nie).
- 4.7 Leerders se vordering word gemonitor (stem definitief saam).
- 4.8 Individuele programme word ontwikkel vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar (hoewel nie so sterk, hier stem ‘n groot persentasie oorwegend saam).
- 4.30 Tertiêre instellings is mede-betrokke by ondersteuning van leerders wat hindernisse tot leer ervaar (stem beslis nie saam nie).

Hoewel die enkele uitstaande aspekte baie insiggewend is, is daar tog ‘n behoefte om die 37 stellings se inligting meer opsommend voor te stel op so ‘n wyse dat maatstawwe van breë aspekte bepaal kan word. Afdeling 5.5.2 (na die grafiek) spreek die behoefte aan.



Figuur 5.3 Institusionele en Distrikondersteuningspanne, persepsie van 129 deelnemende skole

Afleiding van grafiek gebaseer op tabel 7 punt 4.32 tot 4.37: Institusionele spanne ondersteuning is meer opvallend maar ook geensins op standaard met persentasies van slegs 35%, die distriksondersteuningspanne figureer geensins soos verwag by ons Gautengse publieke laerskole nie, met persentasies van net bokant 6%. Dit is onaanvaarbaar vir effektiewe ondersteuning (was aangespreek in hoofstuk 3 afdeling 3.9 en hoofstuk 6 afdeling 6.4.1. Die bevindinge aangaande die institusionele ondersteuningspanne is persentasiegewys laag, maar daar moet in ag geneem word, dat 'n groot persentasie van die deelnemende skole in ekonomies agtergeblewe areas val en nog besig is om aan te pas binne die inklusiewe onderwyssisteem en resultate bewys al klaar dat 'n redelike persentasie skole wel op die regte pad is en dit toepas wat in die literatuur aan hulle voorgehou word. Naamlik in hoofstuk 3 afdeling 3.6 wys Bradley et al. (1997:105-106) daarop dat die karaktertrekke van die institusionele ondersteuningspanne 'n gedeelde visie en om as 'n span saam te werk, is. So ook word dit ondersteun in hoofstuk 3 afdeling 3.11 waar Cavallaro en Haney

(1999:67) en Swart en Oswald (2008:101) meen dat skoolhoofde die toon moet aangee en onderwysers moet laat saamwerk om die diverse leerbehoeftes asook hindernisse wat leerders mag ervaar in hulle onderskeie skole aan te spreek. Dus moet die bestuurspan van die skool nou met die onderwysers van die skool saamwerk om leerders wat hindernisse ervaar te ondersteun. Volgens die bogenoemde literatuur is die doel hiervan om as deel van inklusiewe onderwys ondersteuning binne die skool self te verleen, wat uit die navorsing toon dat dit wel besig is om te realiseer.

### **5.5.2 Skaal betroubaarheidstoetsing (“scale reliability testing”)**

In ‘n poging om die groot hoeveelheid inligting wat vervat is in die 37 persepsie-response van elke onderwyser in ‘n meer hanteerbare, logiese en kompakte manier aan te bied en te evalueer, is skaal betroubaarheidstoetsing eerstens uitgevoer op subgroeperinge van vraelysitems van vraag 4. Dit is gedoen om te bepaal of, vir elk van hierdie subgroepe, (wat elk ‘n aspek van hindernisse tot leer aanspreek) alle vrae binne ‘n subgroep gesamentlik bydra om ‘n aspek of konstruk van ondersteuningstelsels binne inklusiewe onderwys te beskryf. Indien bevestiging hiervoor gevind kan word (indien ‘internal consistency reliability’/ oftewel interne stabilitetsbetroubaarheid bevestig kan word), kan met die volgende stap in die analiseproses voortgegaan word, naamlik die berekening van ‘n telling (“score”) vir elk van die geïdentifiseerde inklusiewe onderwysaspekte vir elke respondent. Die betrokke telling dien dan as betroubare maatstaf van die respondent se persepsie ten opsigte van ‘n aspek van inklusiewe onderwys se skole ondersteuningstelsel. (Die telling word bereken as die gemiddelde responspersepsie vir alle vraelysitems binne ‘n spesifieke persepsie konstruk). Skaal betroubaarheidstoetsing, oftewel, ‘scale reliability testing’ is uitgevoer op die vraelys-item response van elke subgroep vrae wat ‘n konstruk / of aspek van inklusiewe onderwys skole ondersteuningstelsel verteenwoording. Die verskillende aspekte van inklusiewe onderwys ondersteuning word in tabel 8 getoon, tesame met die items wat die aspek beskryf.

'n Cronbach alpha waarde is as deel van die analyse vir elke konstruk bereken. 'n Cronbach alpha waarde in die omgewing van 0.7 (of groter as 0.7) word beskou as 'n goeie aanduiding van interne stabiliteitsbetroubaarheid of genoem 'internal consistency reliability'. Tabel 8 bied 'n opsomming van die resultate van betroubaarheidstoetsing wat op die sewe konstrukte van inklusiewe onderwys ondersteuningstelsel in skole gedoen is.

Tabel 8

**Resultate van skaal betroubaarheidstoetsing uitgevoer op die subgroepe van vraelys response wat die onderstaande sewe skole ondersteuningstelsels t.o.v. IO voorstel. Die onderskeie aspekte / konstrukte, vraelys-items wat elke konstruk beskryf, Cronbach alpha koëffisiënte en gemiddelde konstruk telling word in die tabel verstrek.**

Individuele steunstelsels konstrukte	Subset of questionnaire items included	Questionnaire items omitted/included	Cronbach alpha koëffisiënt	Mean score	Std. dev.
1. Monitering-en optrede	q7-10		0.81	2.33	0.58
2. Konsulterend-en ondersteunend	q11-14		0.71	2.95	0.61
3. Portuurgroep en tutorondersteuning stelsels	q15-q20		0.80	3.74	0.67
4. Personeel opleiding	q21, 22, 23, 30, 31		0.77	3.20	0.59
5. Ouerondersteungsgroep stelsels	q24, q26, q27		0.73	3.85	0.76
6. Onderwyser/ spesiale-dienste steungroep skakeling	q29, 28, 25		0.67	3.62	0.81
7. Ondersteunings spanne	q32-37		0.91	3.36	0.72

Nota: Cronbach alpha koëffisiënte in die omgewing of groter as 0,7 word as goeie aanduiders van interne stabiliteits-betroubaarheid / internal consistency reliability' gereken..

### Interpretasie/ afleidings van Tabel 8

Interne stabiliteitsbetroubaarheid kon bevestig word vir al sewe aspekte van die skoolondersteuningstelsel ten opsigte van inklusiewe onderwys. Ten opsigte van die sewe aspekte van inklusiewe onderwys ondersteuning wat in die tabel gelys is, kon dus uit die resultate van Tabel 8 aanvaar word dat tellings wat vir elk van die sewe aspekte en vir elke individu bereken is (as 'n gemiddelde responstellig) betroubare maatstawwe / aanduiders van respondent-persepsies ten opsigte van elk van die persepsie aspekte is.

Tellings is dus bereken. Die gemiddelde telling vir elke ondersteuningstelsel aspek vir alle respondenten gesamentlik word in Tabel 8 verskaf. Op hierdie manier kan al 'n eerste oorsigtelike aanduiding van respondent se persepsies ten opsigte van elk van die dimensies van skole ondersteuningstelsels wat in die vraelys aangespreek is, verkry word: as in gedagte gehou word dat 'n telling naby '1' dui op 'n persepsie van 'dit word gereeld gedoen of geïmplementeer' ; .... tot by 'n telling van '5' wat impliseer 'dit word nooit gedoen of geïmplementeer nie', kan afgelei word dat respondent die persepsie het dat;

- Ondersteuning ten opsigte van monitering en optrede gereeld gedoen word deur onderwysers (gemiddelde telling van 2.3), gevvolg deur:
- Konsulterende dienste en ondersteunende verhoudingstelsels tot beskikking van leerders is in moeilike situasies (gemiddelde van 2.95)
- Personeelopleiding en ondersteuningspanne minder geredelik beskikbaar is (gemiddeldes van 3.2 en 3.36)
- Portuur- en tutor-ondersteuningstelsels, ouer-steunggroep en onderwyser- of spesiale dienste steungroepstelsels selde beskikbaar is (gemiddeldes van 3.74, 3.85 en 3.62, wat al drie afrond na 'n gemiddelde telling van '4', wat dui op 'selde beskikbaar'). Die bevinding dat portuurgroep ondersteuningstelsels selde beskikbaar is word deels toegeskryf aan wat in die literatuurstudie uitgewys is in hoofstuk 3 (3.12) deur Sapon-Shevin (2007: 14), asook deur Shaddock et al. (2007:17)

wat wys daarop dat leerders in 'n hoofstroomklas wat leerders wat hindernisse tot leer ervaar insluit, leer om geduld uit te oefen, asook respek en 'n omgee te toon vir ander en leer ook om te deel in ander se suksesse. Gebaseer op die literatuur kan publieke laerskole dus daaruit leer en net baat vind as hulle meer aandag vestig op die instelling van portuurgroep ondersteuning binne die inklusiewe onderwysstelsel.

### **5.5.3 Analises van variansie**

Die eerste indrukke van persepsies ten opsigte van inklusiewe onderwys skole-ondersteuningsstelsels soos beskryf in seksie 5.2.2, is verder ondersoek ten einde persepsie-neigings meer volledig te verklaar.

Die persepsie-tellings vir die onderskeie aspekte van die inklusiewe onderwys skole-ondersteuningstelsel is in analises van variansie (uitgevoer op elk van die onderskeie persepsie-aspek tellings afsonderlik) ontleed. Alle biografiese veranderlikes wat in afdeling 1 ondersoek is en as verteenwoordigend gereken is, is in die analyse van variansie modelle ingesluit met die doel om daardie biografiese attribute te identifiseer wat persepsies ten opsigte van inklusiewe onderwys skole-ondersteuningstelsels (statisties) betekenisvol beïnvloed.

Die biografiese attribute wat in die modelle ingesluit is, was onder andere: 'library' (of die skool 'n biblioteek het), "prinTrain" (is daar dat die hoof opleiding ontvang het), "system 4" of (ekstra klasse buite skool aangebied word vir leerders met leergestremdhede), "system 6" of (professionele berading beskikbaar is vir leerders met hindernisse), 'Sssupp' (of daar van die hulp van spesiale skole gebruik gemaak word), 'co-oSN' (of die skool oor die dientse van 'n koördineerder beskik vir leergestremde leerders), 'integrate' (of die skool ten volle ge-integreerd is), 'enroll' (die leerlingtal van die skool), en, 'ILST' (of die skool 'n Interne Ondersteuningspan in plek het).

Tabel 9 som die resultate van die verskillende analises van variansie op. Slegs die finale anova-modelle word gegee. Effekte en interaksie wat nie betekenisvol was nie, is by die fout-term van die onderskeie modelle gevoeg.

<b>Tabel 9</b>					
<b>Opsommede resultate van analises van variansie wat uitgevoer is op die onderskeie konstruk-persepsie tellings ten opsigte van inklusiewe ondersteuningstelsel.</b>					
Aparte analises is uitgevoer op elk van die sewe stelle van konstruk-persepsie tellings en word weergegee in die onderskeie sub-tabelle van die tabel. Beteenisvolle biografiese attribute (en interaksies) word aangedui. Grade van vryheid, som van kwadrate, gemiddelde som van kwadrate, F-statistieke en geassosieerde F-waarskynlikhede word ook verstrek.					
Source	DF	SumSquares	Mean Square	F Value	Pr > F
<b>Monitering en optrede</b>					
R-sq=0.40					
<b>Model</b>	6	17.05169965	2.84194994	13.20	<.0001***
<b>Library</b>	1	0.50877887	0.50877887	2.36	0.1269
<b>prinTrain</b>	2	3.36978660	1.68489330	7.83	0.0006***
<b>System4</b>	1	0.95442800	0.95442800	4.43	0.0374*
<b>prinTrain*System4</b>	2	1.61021880	0.80510940	3.74	0.0266*
<b>Error</b>	118	25.40418924	0.21528974		
<b>Corrected Total</b>	124	42.45588889			
<b>Konsulerend &amp; ondersteunend</b>					
R-sq=0.29					
<b>Model</b>	6	12.63722343	2.10620391	7.79	<.0001***
<b>SSSupp</b>	1	1.49108595	1.49108595	5.51	0.0206*
<b>co_orSN</b>	1	1.45418275	1.45418275	5.38	0.0222*
<b>prinTrain</b>	2	1.96273198	0.98136599	3.63	0.0296*
<b>System4</b>	1	1.34329085	1.34329085	4.97	0.0278*
<b>System6</b>	1	4.98963218	4.98963218	18.45	<.0001***
<b>Error</b>	116	31.37903673	0.27050894		
<b>Corrected Total</b>	122	44.01626016			
<b>Portuurgroep en tutor ondersteuning stelsels</b>					
R-sq = 0.17					
<b>Model</b>	5	9.37339067	1.87467813	4.93	0.0004***

**Tabel 9**

**Opsommede resultate van analises van variansie wat uitgevoer is op die onderskeie konstruk-persepsie tellings ten opsigte van inklusiewe onderwys ondersteuningstelsel.**

Aparte analises is uitgevoer op elk van die sewe stelle van konstruk-persepsie tellings en word weergegee in die onderskeie sub-tabelle van die tabel. Betekenisvolle biografiese attribute (en interaksies) word aangedui. Grade van vryheid, som van kwadrate, gemiddelde som van kwadrate, F-statistieke en geassosieerde F-waarskynlikhede word ook verstrek.

Source	DF	SumSquares	Mean Square	F Value	Pr > F
<b>Monitering en optrede</b>					
R-sq=0.40					
<b>Intgrate</b>	1	1.63896750	1.63896750	4.31	0.0400*
<b>Library</b>	1	3.38913643	3.38913643	8.92	0.0034**
<b>prinTrain</b>	2	4.31270930	2.15635465	5.67	0.0045**
<b>System6</b>	1	1.96598693	1.96598693	5.17	0.0248*
<b>Error</b>	117	44.47755784	0.38015007		
<b>Corrected Total</b>	122	53.85094851			
<b>Personnel opleiding</b>					
R-sq = 0.20					
<b>Model</b>	4	7.60747815	1.90186954	7.32	<.0001***
<b>Intgrate</b>	1	1.26002715	1.26002715	4.85	0.0296*
<b>prinTrain</b>	2	3.59511886	1.79755943	6.92	0.0014**
<b>co_orSN</b>	1	0.35566812	0.35566812	1.37	0.2443
<b>Error</b>	116	30.13252185	0.25976312		
<b>Corrected Total</b>	120	37.74000000			
<b>Ouer steungroep stelsels</b>					
R-sq = 0.31					
<b>Model</b>	3	20.99639536	6.99879845	17.83	<.0001***
<b>SSSupp</b>	1	1.17750302	1.17750302	3.00	0.0859?
<b>System6</b>	1	11.39690637	11.39690637	29.03	<.0001***
<b>System4</b>	1	3.36287944	3.36287944	8.57	0.0041**
<b>Error</b>	120	47.10665124	0.39255543		
<b>Onderwyser/ spesiale dienste steungroep skakeling</b>					
R-sq = 0.44					
<b>Model</b>	8	37.15264788	4.64408098	11.92	<.0001***
<b>Enroll</b>	4	3.39324373	0.84831093	2.18	0.0757?
<b>Library</b>	1	5.79915110	5.79915110	14.88	0.0002***
<b>co_orSN</b>	1	7.81884999	7.81884999	20.07	<.0001***
<b>prinTrain</b>	2	1.03796456	0.51898228	1.33	0.2679

**Tabel 9**

**Opsommede resultate van analises van variansie wat uitgevoer is op die onderskeie konstruk-persepsie tellings ten opsigte van inklusiewe ondersteuningstelsel.**

Aparte analises is uitgevoer op elk van die sewe stelle van konstruk-persepsie tellings en word weergegee in die onderskeie sub-tabelle van die tabel. Betekenisvolle biografiese attribute (en interaksies) word aangedui. Grade van vryheid, som van kwadrate, gemiddelde som van kwadrate, F-statistieke en geassosieerde F-waarskynlikhede word ook verstrek.

Source	DF	SumSquares	Mean Square	F Value	Pr > F
<b>Monitering en optrede</b>					
R-sq=0.40					
Error	118	45.97596104	0.38962679		
Corrected Total	126	83.12860892			
<b>Ondersteuning spanne</b>					
R-sq=0.29					
Model	4	18.50412674	4.62603168	12.22	<.0001 ***
Library	1	0.85606151	0.85606151	2.26	0.1354
prinTrain	2	8.16991534	4.08495767	10.79	<.0001 ***
co_orSN	1	1.86022693	1.86022693	4.91	0.0286*
Error	115	43.52828067	0.37850679		
Corrected Total	119	62.03240741			
Significance legend					
*: 5% level of significance					
**: 1% level of significance					
***: 0.1% level of significance					

### Interpretasie van Tabel 9

Resultate toon dat:

- Persepsies ten opsigte van moniterings en ondersteunende optrede statisties betekenisvol beïnvloed word deur biblioteekgeriewe by die skool en die interaktiewe werking tussen die informele of formle spesiale behoeftte opleiding wat die skoolhoof ontvang het en beskikbaarheid van buitenskoolse ekstra klasse vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar.

- Persepsies ten opsigte van beradings en bemiddeling ondersteuningstelsels statisties betekenisvol beïnvloed word deur die feit of hulpbron dienste gebruik word, teenwoordigheid van 'n spesiale behoeftes koördineerder by die skool, tipe spesiale-behoefte opleiding van die hoof, beskikbaarheid van ekstra buitenskoolse klasse vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar en beskikbaarheid van professionele beradingsdienste vir hierdie leerders. Die bevinding word in die literatuur bevestig dat beradings en bemiddeling ondersteuningstelsels statisties betekenisvol beïnvloed deur van hulpbron dienste gebruik te maak. In hoofstuk 3 punt 3.16 bespreek Hornby et al. (1997:101) spesialis ondersteuning. Die feit dat professionele dienste bereid is om binne inklusiewe onderwys aan ander onderwysers indiensopleiding te verskaf as ondersteuning deur middel van die hulpbronsentrum gaan dit net tot voordeel van die leerder wat hindernisse ervaar strek, ook soos alreeds in bogenoemde resultate bewys is.
- Persepsies van portuurgroep en tutor groep-ondersteuning in die skole inklusiewe onderwys-ondersteuningstelsels word statisties betekenisvol beïnvloed deur of skole ten volle geïntegreerd is of nie, biblioteekgeriewe wat by skole beskikbaar is, die hoof se vlak van spesiale-behoefte opleiding, en, of professionele beradingsdienste beskikbaar is vir leerders wat hindernisse ervaar.
- Persepsies ten opsigte van personeel opleidingsondersteuning in die skole ondersteuningstelsel word statisties betekenisvol beïnvloed deur of die skool ten volle geïntegreerd is, die spesiale behoeftes opleiding van die skoolhoof en, die teenwoordigheid van 'n spesiale behoeftes koördineerder by die skool.
- Persepsies ten opsigte van ouer steungroepe in die inklusiewe onderwys skole ondersteuningstelsel word statisties betekenisvol beïnvloed deur of die skool van hulpbronsentrum dienste gebruik maak, of die dienste van professionele beraders beskikbaar is vir leerders wat hindernisse ervaar,

en of daar spesiale ekstra klasse buite skool verband beskikbaar is vir leerders met hindernisse tot leer.

- Persepsies ten opsigte van onderwyser of spesiale dienste skakeling in die inklusiewe onderwys ondersteuningstelsel word statisties betekenisvol beïnvloed deur die leerdertal, beskikbaarheid van teenwoordigheid van biblioteekgeriewe, teenwoordigheid van 'n spesiale behoeft koördineerder, en die mate van spesiale behoeft opleiding van die skoolhoof.
- Persepsies ten opsigte van spesiale behoeft ondersteuningspanne in die skole inklusiewe onderwys ondersteuningstelsel, word statisties betekenisvol beïnvloed deur die biblioteekgeriewe beskikbaar by die skool, vlak van spesiale behoeft opleiding van die skoolhoof, en teenwoordigheid van 'n spesiale-behoeft koördineerder by die skool.

'n Verklaring vir bogenoemde verskynings is dat daar by skole waar inklusiewe onderwys in volle swang is en leerders wat hindernisse tot leer ervaar en dié daarsonder in een klas geakkomodeer word daar tekens is van portuurgroep ondersteuning en dat die leerders sonder hindernisse 'n verstaan en begrip vir leerders ontwikkel het wat hindernisse tot leer ervaar en hulle bystaan. Daar word ook aangelei dat waar 'n hoof formele opleiding in spesiale opvoedingsbehoeftes by 'n skool het daar oor die algemeen baie meer suksesvolle ondersteuning verleen word aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar.

Bogenoemde resultate word ondersteun deur Hyam (2001:51) se studie wat in die literatuur in hoofstuk 3 paragraaf 3.12 uiteengesit word asook Shaddock et al. (2007:25) se bevindinge in hoofstuk 3 punt 3.8 word bevestig deur navorsing dat dit wat hul voorstel wel besig is om te gebeur in Gautengse publieke laerskole.

### 5.5.4 Bonferroni paarsgewyse vergelyking van gemiddeldes

Die wyse waarop die geïdentifiseerde biografiese attribute persepsies beïnvloed is dan laastens ondersoek met behulp van Bonferroni se meervoudige vergelykingstoets van persepsie telling-gemiddeldes, oor die kategorieë van die betrokke biografiese attribute. Die resultate word in tabel 10 weergegee.

Tabel 10

**Bonferroni toets: paarsgewyse vergelykings van persepsie-gemiddeldes vir elke konstruk gemiddelde telling ('score') oor die kategorieë van betekenisvolle biografiese attribute. Die betekenisvolheid van die biografiese attribute is geïdentifiseer in analises van variansie soos uiteengesit in Tabel 9.**

Biografiese attribute		Persepsie konstrukte						
Attribuut	Kategorie	Moniteur	Konsulteer	Tutor	Opleiding	Ouers	S.dienste	Spanne
<b>1.Bibliotek</b>	<b>Ja</b>	2.63a		3.61a	-	-	3.27a	
	<b>Nee</b>	2.12b	-	3.80b			4.13 b	
<b>2.Opleiding skoolhoof</b>	<b>Geen</b>	2.70a	3.21a	4.00a	3.51a		3.95a	3.84a
	<b>Informeel</b>	2.25b	2.84b	3.85ab	3.07 b	-	3.54a	3.25 b
	<b>Formeel</b>	1.77c	2.67b	3.58 b	2.83 b		3.08 b	2.71 c
<b>3.Ekstra klasse (Systm4)</b>	<b>Ja</b>	2.03a	2.78a		-	3.56a	-	-
	<b>Nee</b>	2.61b	3.07b			4.11 b		
<b>4.Konsultasie (Systm6)</b>	<b>Ja</b>	-		3.61a	-	3.29a	-	-
	<b>Nee</b>	-	-	3.80b		4.09 b		
<b>5.Skoolhoof/ ekstra klasse interaksie</b>	<b>Formeel/Nee</b>	1.70a						
	<b>Formeel/Ja</b>	1.85a						
	<b>Informeel/Nee</b>	2.43 b						
	<b>Informeel/Ja</b>	2.15a	-		-	-	-	-
	<b>Geen/Nee</b>	2.86 c						
	<b>Geen/Ja</b>	2.11ab						
<b>6.Spesiale Skole</b>	<b>Ja 33</b>	-	3.03a		-	-	-	-
	<b>Nee 90</b>	-	2.88b					
<b>7.Ge-integreér</b>	<b>Ja</b>	-	-	3.64a	3.07a	-	-	-
	<b>Nee</b>	-	-	3.95 b	3.43 b			

<b>8.Skool getalle</b>	<b>50-449</b> <b>450-649</b> <b>650-849</b> <b>850-1049</b> <b>1050+</b>	-	-	-	-	-	3.79a 3.79a 3.27 b 3.54ab 3.71ab	-
<b>9.Koördineer -der</b>	<b>Ja</b> <b>Nee</b>	-	-	-	-	-	3.10a 4.00 b	3.05a 3.59 b
Kategorie-gemiddeldes wat aangedui word met simbole wat verkillend is, verskil betekenisvol van mekaar.								

### Interpretasie van Tabel 10

Interpretasie van tabel 10 word vergemaklik as weereens ingedagte gehou word dat die telling gemiddeldes wat in die tabel weergegee word interpreteer moet word teen oorspronklike skaal waardes van die vraelys waar 'n skaal-waarde van "1" aangedui het dat 'n gebeurtenis "altyd" plaasvind; "2" "gereeld"; "3" "nie so dikwels nie"; "4" "selde" en "5" "nooit nie". Teen die agtergrond kan dan na elke aspek in besonder gekyk word:

- Persepsies ten opsigte van moniterings- en optrede ondersteuning aan leerders

Respondente se persepsies van hierdie tipe diens is minder positief (persepsie dat hierdie tipe ondersteuning 'nie so geredelik beskikbaar is of 'gebruik word nie') in skole met biblioteke as skole sonder biblioteke (persepsie van die tipe dienste is 'gereeld' gebruik of bekikbaar), en verder is persepsies van dienste-beskikbaarheid die hoogste waar hoofde formele spesiale-behoefte opleiding ontvang het (onafhanklik daarvan of ekstra klasse buitenskools beskikbaar is of nie) en waar hoofde informele opleiding het en ekstra klasse buitenskools beskikbaar is vir leergetremde leerders ('gereeld – nie altyd nie'). Die swakste persepsie van hierdie tipe diens beskikbaarheid word uitgespreek deur respondentie waar die hoof geen opleiding het in spesiale-behoeftes nie en waar buitenskoolse ekstra klasse nie beskikbaar is nie ('nie so gereeld nie').

- Persepsies ten opsigte van die beskikbaarheid van Inklusiewe Onderwys konsulterings dienste beskikbaarheid in skole

Persepsies ten opsigte van die beskikbaarheid van inklusiewe onderwys konsulteringsdienste is die swakste geëvalueer ('nie so geredelik beskikbaar of gebruik nie') in skole waar die hoof geen spesiale-behoefte opleiding ontvang het nie, en verskil betekenisvol van die persepsies van dienste beskikbaarheid van respondentie in skole waar die hoof 'n vorm van spesiale-behoefte opleiding ontvang het. Persepsies ten opsigte van beskikbaarheid van inklusiewe onderwys konsultasie dienste is ook meer negatief (dienste 'nie so geredelik' bekikbaar/gebruik nie) in skole waar buitenskoolse ektra klasse vir leergestremde leerders nie beskikbaar is nie en waar die skool nie van spesiale skole dienste gebruik maak nie. Hierdie is in teenstelling met skole waar die diens beskikbaar is en die dienste van spesiale skole gebruik word. Hoewel betekenisvol, is die persepsie verskille van beskikbaarheid van inklusiewe onderwys konsulteringsdienste nie baie positief nie, met persepsies wat wissel van 'dikwels tot nie so geredelik nie'. Die literatuur dui op hoe spesialis dienste binne die inklusiewe skool aangewend kan word soos in hoofstuk 3 punt 3.14 voorgehou word waar die nuwe rol van die leerondersteuning soos die onderwysers van die spesiale skool nou gesien word as dié opgeleide onderwysers. Hulle sal nou help om ondersteuning aan alle leerders en onderwysers in die skool te verleen, asook help om kurrikulumaanpassings te maak. 'n Onderwyser sal na hulle toe kan kom en die hindernisse tot leer van die leerder of leerders in hul klas ervaar aan hulle voorlê en hulle sal die nodige ondersteuning kan verskaf. Hierdie proses is al inwerking met behulp vanaf die hulpbronsentrums.

Bogenoemde bevindinge aangaande opleiding word bevestig deur die literatuurstudie in hoofstuk 3 punt 3.14 waar daar klem gelê word op onderwysers om saam te werk en toegewyd te wees. Hulle moet bereid wees om meer te leer en dus opleiding te kry om hulle doel te bereik. Hierdie doel is om die leerders wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun en hulle te help om

hulle volle potensiaal te bereik. Navorsing bewys dat onderwysers en skoolhoofde gereelde opleiding ontvang veral in die vorm van werkswinkels en kursusse wat bemoedigend is en bewys dat publieke laerskole se onderwyserskorps op die regte pad is na die suksesvolle instelling van inklusiewe onderwys deur hulle te bemagtig.

#### Persepsies ten opsigte van beskikbaarheid van portuurgroep- of tutorondersteuningsgroepe

Die spesiale-behoefte opleiding van hoofde speel weer 'n belangrike rol ten opsigte van hierdie persepsies, met persepsies van 'selde gebruik of beskikbaarheid' van hierdie tipe dienste in skole waar die hoof geen spesiale-behoefte opleiding het nie teenoor persepsies van geredelike beskikbaarheid of gebruik' van hierdie tipe ondersteuning in skole waar hoofde formele spesiale-behoefte opleiding ontvang het. Die afwesigheid van 'n biblioteek en nie-beskikbaarhied van professionele konsultasie dienste vir leergestremdes, asook die feit dat 'n skool nie ten volle geïntegreerd is nie, beïnvloed persepsies van die beskikbaarheid van portuur- en tutorgroep-ondersteuning by skole negatief met persepsies van 'selde bekikbaar' (gemiddeldes van onderskeidelik 3.8, 3.8 en 4.0) teenoor betekenisvolle ietwat meer positiewe persepsies van die beskikbaarheid van steungroepe waar biblioteke beskikbaar is en skole geïntegreerd is en konsultasie dienste beskikbaar is.

- Persepsies ten opsigte van onderwysersopleiding as ondersteuningstelsel in inklusiewe onderwys

Persepsies ten opsigte van die beskikbaarheid van inklusiewe onderwys opleidings-ondersteuning vir onderwysers word betekenisvol beïnvloed deur die spesiale behoefte opleidingspeil van die hoof, met 'n betekenisvol meer positiewe persepsie van die beskikbaarheid van die tipe opleidings-ondersteuning in skole waar hoofde self formele spesiale behoefte opleiding ontvang het (persepsie van 'gereeld 'tot 'nie te geredelik

beskikbaar nie') teenoor persepsies van 'nie so geredelik waar die hoofde geen of informele spesiale behoefte opleiding ontvang het. Persepsies van die beskikbaarheid van inklusiewe onderwys opleidingsondersteuning word ook negatief beïnvloed in skole waar integrasie nie ten volle geïmplementeer is nie. 'n Verklaring vir bogenoemde verskynsel kan wees dat indien die skoolhoof formele opleiding ontvang het in spesiale opvoedingsbehoeftes dan word daar meer aandag aan opleiding vir die onderwysers gegee by daardie skole aangaande ondersteuning van leerders wat hindernisse tot leer ervaar.

- Ouer ondersteuningsgroepes

Respondente se persepsies van beskikbaarheid van ouerondersteuning in die inklusiewe onderwys skole-ondersteuningsstelsel is meer positief ('nie te geredelik nie') in skole waar ekstra klasse en beradingsdienste vir leerders beskikbaar is as in skole waar die ekstra klasse en professionele beradingsdienste vir leergestremde leerders nie beskikbaar is nie ('selde').

Literatuur ondersteun die bevinding in hoofstuk 3 punt 3.5 waar daar verwys word na hoe baie ouers sensitief is oor hulle kind se hindernis dat hulle nie altyd oop is vir hulp nie, maar wel waar daar 'n spesialis beskikbaar is oop is vir kommunikasie en hulp van beide die spesialis en die onderwyser se kant af, daarom is dit so belangrik om te ondersteun wat Pottas (2005:35) sê dat 'n spesialis betrokke moet wees en ook waar navorsing bevind het waar 'n spesialis betrokke was, was daar meer ondersteuning van die ouers se kant af.

- Persepsies ten opsigte van die beskikbaarheid van Inklusiewe Onderwys spesiale dienste aan personeel (spesiale-behoefte onderwysers, spesiale skole onderwysers en skakeling met spesiale-behoefte spesialiste).

Persepsies ten opsigte van hierdie aspek van beskikbaarheid van inklusiewe onderwys ondersteuningstelsels word weereens betekenisvol beïnvloed deur die spesiale-behoefte opleidingsvlak van die skoolhoof ('selde beskikbaar' in die geval waar die hoof geen opleiding het nie, teenoor 'redelik beskikbaar' vir formele of informele opleiding) asook die afwesigheid van 'n biblioteek ('selde beskikbaar' in afwesigheid van 'n biblioteek, teenoor 'geredelik beskikbaar' waar biblioteekgeriewe op die skoolterrein is). Persepsies van spesiale dienste beskikbaarheid was ook betekenisvol meer positief ('taamlik geredelik beskikbaar') in skole met leerlinggetalle van 650-850 as in kleiner skole. Skole met inklusiewe onderwys koördineerders was ook meer positief ten opsigte van spesiale dienste beskikbaarheid ('taamlik geredelik beskikbaar') as skole sonder 'n inklusiewe onderwys koördineerder ('selde beskikbaar').

- Persepsies ten opsigte van die beskikbaarheid van ondersteuningspanne in die inklusiewe onderwys ondersteuningstelsel.

Persepsies is weereens betekenisvol negatief beïnvloed deur die spesiale behoefté opleidingsvlak van die skoolhoof met 'n persepsie van spanne wat 'selde' beskikbaar is waar hoofde geen opleiding het nie tot 'gereeld tot taamlik geredelik beskikbaar' in gevalle waar hoofde formele opleiding ontvang het. Persepsies is ook betekenisvol negatief beïnvloed in skole waar inklusiewe onderwys koördineerders nie beskikbaar was nie.

Literatuurstudie bevestig die navorsingsresultaat waar daar in hoofstuk 3 punt 3.12 na die take van die institusionele ondersteuningspan met die institusionele span koördineerder as leier verwys word om ook opleiding te verskaf en om te help om ondersteuning in die klaskamer te implementeer waar dit nodig is, daar word ook na ondersteuning deur klasmaats verwys wat as 'n belangrike faktor binne ondersteuning van leerders wat hindernisse ervaar gesien word.

Opsommend kan ten opsigte van die onderskeie ondersteuningsdienste genoem word dat die inklusiewe onderwys opleiding van skoolhoofde geblyk het 'n baie belangrike aspek te wees in terme van persepsies rondom die effektiwiteit van die inklusiewe onderwys ondersteuningstelsels – hoe beter gekwalifiseerd, hoe meer effektief word ondersteuning geëvalueer.

*Rouse and Florian (1996:75) "have noted that a significant determinant of the extent to which a school embraces inclusion is the principal's knowledge, experience and training in special needs education".*

Die teenwoordigheid en beskikbaarheid van die volgende geriewe het dieselfde positiewe effek op persepsies van beskikbaarheid ten opsigte van spesifieke aspekte van ondersteuning gehad, naamlik 'n biblioteek, buitenskoolse ektra

klasse, konsultasie dienste, spesiale skole, 'n inklusiewe onderwys koördineerde, leerlingtal en integrasievlek van skole.

**5.5.5 Saamgestelde en eenrigting frekwensietafel om die aard van inklusiewe onderwysondersteuning in skole verder te omskryf (vraag 5 en 6).**

(Nota: "ILST" staan vir institutionele ondersteuningspan.)

<b>Tabel 11.1</b>				
<b>5.1 Formele ILST</b>				
	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Cumulative Frequency</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>Yes</b>	96	76.19	96	76.19
<b>No</b>	30	23.81	126	100.00
<b>5.2 ILST vergadering schedule</b>				
<b>Daily</b>	3	6.67	3	6.67
<b>Weekly</b>	32	71.11	35	77.78
<b>Fortnightly</b>	6	13.33	41	91.11
<b>as needed</b>	4	8.89	45	100.00

**Tabel 11.2**

#### **Frekwensie verdeling van die tipe lede en betrokke aantal wat dien op die ILST span**

<b>Tabel 11.3</b>	
<b>Frekwensie verdeling van die funksies van die ILST</b>	
<b>Frequency</b>	
<b>Cell Chi-Square</b>	
<b>Row Pct</b>	<b>Frekwensie</b>
<b>5.4 Develop policy for diversity</b>	17 5.601 100.00
<b>5.4 Develop multi-level classroom instructions</b>	48 15.815 100.00
<b>5.4 Develop new approaches to problem solving</b>	71 23.393 100.00
<b>5.4 Teacher-support &amp; practical training</b>	24 7.9073 100.00
<b>5.4 Identify, use community resources</b>	7 2.3063 100.00
<b>5.4 Other functions</b>	1 71.23 0.78
<b>Total</b>	168

Tabel 11.4 Vlak van ondersteuning verleend aan leerders met hindernisse						
Ondersteuningsdiens	Vlak van ondersteuning					
Frequency	Always	Often	not often	seldom	never	
Cell Chi-Square						
Row Pct	Always	Often	not often	seldom	never	Total
<b>5.5 Extent: Specialist agency support</b>	1 1.3413 0.79	2 8.3682 1.59	5 4.4261 3.97	26 0.0431 20.63	92 5.9021 73.02	126
<b>5.5 Extent: Family members resources/support</b>	2 0.3517 1.57	8 1.4069 6.30	14 0.1774 11.02	40 5.9132 31.50	63 1.132 49.61	127
<b>5.5 Extent: Volunteer learners-assistants</b>	3 0.0004 2.36	9 0.8083 7.09	14 0.1774 11.02	46 12.817 36.22	55 4.0263 43.31	127
<b>5.5 Aides,classroom assistance,individual learners</b>	7 5.2937 5.56	32 33.115 25.40	28 19.577 22.22	19 2.4112 15.08	40 13.852 31.75	126
<b>5.5 Local hospitals resources/support</b>	2 0.3383 1.59	6 3.0269 4.76	4 5.701 3.17	11 9.5487 8.73	103 13.918 81.75	126
<b>5.5 Other</b>	1 0.0094 2.63	7 3.129 18.42	1 2.0104 2.63	2 4.6569 5.26	27 1.377 71.05	38
<b>Total</b>	16	64	66	144	380	670
<b>Frequency Missing = 104</b>						

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	20	164.8563	<.0001
Monte Carlo Estimate for the Exact Test			
Pr >= ChiSq 164.85	0.0000 (wat < 0.0001)		

### Interpretasie van Tabelle 11.1 - 11.4

Resultate (tabelle 11.1 en 11.2) toon dat die oorgrootte meerderheid van skole (76%) wel institusionele ondersteuningspanne het wat behoorlik gekonstitueer is en dat die spanne oor die algemeen weekliks vergader (71%). Die lede van die institusionele ondersteuningspan bestaan meestal uit skoolhoofde, onderwysers, spesiale-behoefte onderwysers en arbeidsterapeute.

Die funksies van die ILST (tabel 11.3) bestaan hoofsaaklik daaruit om nuwe oplossingsbenaderings tot probleme in inklusiewe onderwys te ontwikkel, om multi-vlak onderrig in die klaskamer te ontwikkel, opleiding en ondersteuning aan onderwysers te bied en beleid ten opsigte van diversiteit van die skole gemeenskap te ontwikkel. Navorsing word bevestig in hoofstuk 3 punt 3.6 waar tale hoofstroomonderwysers erken dat hulle nie die tyd het of die nodige opleiding, ervaring, hulpbronne en toegang tot professionele opleiding het nie en deel van die doel van 'n institusionele ondersteuningspan is om bogenoemde aan te spreek.

Die waarskynlikheid wat gekoppel is aan die Chi-kwadraat statistiek wat bereken is vir tabel 11.4 ten opsigte van die vlak van ondersteuning wat gebied word aan leerders met leergestremdhede, dui daarop dat die vlak van ondersteuning betekenisvol verskil afhangende van die tipe ondersteuning wat gebied word (Eksakte waarskynlikheid Chi-sq = 164.86 < 0.0001\*\*\*): Ry persentasies in tabel 11.4 toon dat betekenisvol meer gereelde ondersteuning verleen in die vorm van assistente in klaskamers as gespesialiseerde 'agency support' en ondersteuning in hospitale. ("Geen ondersteuning"- persentasie in hierdie gevalle is 73% en 82%).

Tabelle 12.1 tot 12.2 verskaf meer inligting oor gelewerde dienste van spesiale skole.

Tabel 12.1 Frekvensie tabel dienste gelewer deur Spesiale Skole / Hulpbronsentrums			
Dienste	Diens gelewer?		Total
Frequency	Yes	No	
<b>Cell Chi-Square</b>			
<b>Row Pct</b>	<b>Yes</b>	<b>No</b>	
<b>6 Used Special School resources for barrier learners?</b>	26 12.597 76.47	8 7.9312 23.53	34
<b>6.1 Support: Id barrier learners</b>	14 0.5007 46.67	16 0.3153 53.33	30
<b>6.1 Support: Staff training</b>	1 6.9989 4.35	22 4.4067 95.65	23
<b>6.1 Support: Parent support/training</b>	7 0.732 28.00	18 0.4609 72.00	25
<b>6.1 Support: Specialized resources</b>	3 2.892 15.00	17 1.8209 85.00	20
<b>Total</b>	51	81	132

Tabel 12.2 6.2 Ondersteuning: tipe Spesiale Skool				
	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
<b>State special schools</b>	33	94.29	33	94.29
<b>Independent special schools</b>	2	5.71	35	100.00
<b>7. Ouer Ondersteuningspanne op skool vlak</b>				
<b>Yes</b>	16	12.50	16	12.50
<b>No</b>	112	87.50	128	100.00



**Figuur 5.4 Ondersteuning gebied deur spesiale skole**

## Interpretasie van Tabel 12.1 en 12.2

Die staafdiagram, figuur 5.4, sluit aan by die bevindinge van tabelle 12.1 en 12.2. Van die 34 respondenten wat vraag 6 beantwoord het, het 77% aangedui dat hulle van spesialekole dienste gebruik maak. Tabel 12.1 dui verder aan dat respondenten hoofsaaklik van spesiale skole dienste gebruik maak om leerders met leergestremdhede te identifiseer en as ondersteuningsdiens vir ouers. Die response gereflekteer in Tabel 12.1 en 12.2 is egter laag in vergelyking met die totale steekproef van 129 respondenten wat weereens 'n aanduiding gee dat spesiale skole ondersteuningsdienste nie baie gebruik word nie en onderbenut is. In teenstelling hiermee het die ISASA privaatskole studie van Walton (Walton 2006:153) wel ondersteuning gekry vanaf publieke spesiale en onafhanklike spesiale skole; 22 privaatskole het ondersteuning ontvang vanaf spesiale publieke skole en 29 het ondersteuning ontvang vanaf onafhanklike spesiale skole, en 'n verdere vier skole het ondersteuning ontvang vanaf beide publieke en onafhanklike spesiale skole.

Respondente in die huidige studie het verder aangedui dat dit oorwegend publieke spesiale skole is wat vir ondersteuningsdienste genader word (Tabel 12.2).

Respondente het ook aangedui dat in 88% van skole waar die steekproef onderneem is geen ondersteuningshulp aan ouers van leerders wat hindernisse tot leer ervaar, verskaf is nie. (Tabel 12.2)

Hoofstuk 3 punt 3.14 ondersteun bogenoemde bevinding waar die Departement van Onderwys (2007) die rol van die spesiale skool as hulpbronsentrum uitwys maar tog het die navorsing bewys dat hulpbronsentrums onderbenut word en die Gautengse Departement van Onderwys moet daadwerklik daaraan aandag skenk want dit is 'n onder-ontgindde hulpbron wat alreeds gevestig is.

### 5.5.6 Saamgestelde en eenrigting frekwensieverdelings om die toeganklikheid van die skoolomgewing vir leergestremde leerders te omskryf (vraag 8 en 9)

Tabel 13 verskaf meer agtergrond ten opsigte van die toeganklikheid van die skoolomgewing vir fisies gestremde leerders.

<b>Tabel 13</b>				
<b>Geboue en terrein toeganklikheid vir leergestremde leerders in rolstoele</b>				
<b>8. Buildings accessibility</b>				
<b>building</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Cumulative Frequency</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>all</b>	2	1.56	2	1.56
<b>most</b>	2	1.56	4	3.13
<b>&lt; half</b>	11	8.59	15	11.72
<b>limited access</b>	113	88.28	128	100.00
<b>9. School grounds accessibility</b>				
<b>all</b>	2	1.56	2	1.56
<b>most</b>	2	1.56	4	3.13
<b>about half</b>	1	0.78	5	3.91
<b>&lt; half</b>	10	7.81	15	11.72
<b>limited access</b>	113	88.28	128	100.00

#### Interpretasie van Tabel 13

Tabel 13 dui aan dat in die oorgrootte meerderheid van steekproef skole, geboue en skoolgronde uiters beperkte toeganklikheid bied vir rolstoelleerders. Indien in ag geneem word dat geen respondent aangedui het dat leerders in rolstoele in hul skool is nie (dus 0% rolstoel getremde leerders volgens Tabel 4), kan die beperkte toeganklikheid wat vir rolstoelleerders gemaak word, moontlik in konteks geplaas word. Die bevindinge word ondersteun in hoofstuk 3, punt 3.2 waar onderwysondersteuningstelsels naamlik menslike hulpbronne ontoereikend

is en een van die faktore is wat daartoe bydra dat leerders wat hindernisse tot leer ervaar in die skool nie hulle volle potensiaal kan bereik nie.

### **5.5.7 Saamgestelde en eenrigting frekwensieverdelings om personeelsamestelling met betrekking tot inklusiewe onderwys te beskryf (vraag 10 tot 12)**

Tabelle 14.1-14.5 skets die posisie ten opsigte van personeel samestelling by inklusiewe onderwys hoofstroom publieke skole met spesiale verwysing na beskikbaarheid van ondersteunende personeel.

<b>Tabel 14.1</b>	
<b>Personnel available at schools as part of the IO support system</b>	
<b>Beroep</b>	<b>Frekwensie en Kolom %</b>
<b>Occ.therapists</b>	15 (5.8)
<b>Speech/hearing therapists</b>	25 (9.6)
<b>Class aids,in class</b>	25 (9.6)
<b>Psychologists</b>	10 (3.9)
<b>Remedial/special needs teachers</b>	61 (23.6)
<b>Social workers</b>	50 (19.3)
<b>Educ.psychologists</b>	62 (23.9)
<b>Other specialists</b>	11 (4.3)
<b>Total</b>	259

**Tabel 14.2**  
**Aantal spesialiste uit elke ondersteuningsberoep op personeel van skole**

<b>Beroep</b>	<b>Aantal</b>								<b>Total</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	
<b>Frequency</b>									
<b>Row Pct</b>									
<b>Occ.therapists</b>	13	0	0	0	0	0	0	0	13
	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
<b>Speech/hearing therapists</b>	21	2	0	0	0	0	0	0	23
	91.30	8.70	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
<b>Class aids,in class</b>	2	9	4	3	1	0	2	2	23
	8.70	39.13	17.39	13.04	4.35	0.00	8.70	8.70	
<b>Psychologists</b>	6	0	0	0	0	0	0	0	6
	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
<b>Remedial/special needs teachers</b>	35	19	1	0	2	1	0	0	58
	60.34	32.76	1.72	0.00	3.45	1.72	0.00	0.00	
<b>Social workers</b>	40	1	0	0	0	0	0	0	41
	97.56	2.44	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
<b>Educ.psychologists</b>	57	1	0	0	0	0	0	0	58
	98.28	1.72	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
<b>Other specialists</b>	2	0	0	0	1	0	0	0	3
	66.67	0.00	0.00	0.00	33.33	0.00	0.00	0.00	
<b>Total</b>	176	32	5	3	4	1	2	2	225
<b>Frequency Missing = 34</b>									<b>259</b>

<b>Tabel 14.3</b> <b>Instellings wat gespesialiseerde ondersteunings personeel betaal</b>						
IO beroeps spesialis	Instelling wat betaal					
Frequency	Government salary	Governing body salary	Parents pay salary	Voluntary, no salary	Other resources	
Row Pct						Total
<b>Occ.therapist</b>	2 11.11	1 5.56	11 61.11	3 16.67	1 5.56	18
<b>Speech/hearing therapist</b>	13 52.00	1 4.00	7 28.00	0 0.00	4 16.00	25
<b>Psychologist</b>	5 7.35	3 4.41	33 48.53	2 2.94	25 36.76	68
<b>Remedial/special needs teacher</b>	64 95.52	2 2.99	0 0.00	1 9	0 0.00	67
<b>Social worker</b>	48 100.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	48
<b>Total</b>	132	7	51	6	30	226
<b>Frequency Missing = 419</b>						

<b>Tabel 14.4</b> <b>Vraag 12. Spesiale behoeftes koördineerder</b>					
co_orSN	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent	
<b>Yes</b>	55	43.31	55	43.31	
<b>No</b>	72	56.69	127	100.00	

<b>Tabel 14.5</b>	
<b>Posisie van spesiale behoeftie koördineerde in skool</b>	
<b>Frequency</b>	
<b>column Percent</b>	<b>1</b>
<b>12.1 classroom teacher,added responsibility</b>	5 8.9
<b>12.2 trained special needs teacher</b>	27 48.2
<b>12.3 psychologist/other therapist</b>	3 5.4
<b>12.4 senior appointment</b>	21 37.5
<b>12.5 other</b>	0 0
<b>Total</b>	<b>56</b>
<b>Frequency Missing = 589</b>	

### Interpretasie van Tabelle 14.1, 14.2 en 14.3

Remediërende of spesiale-behoefte onderwysers, onderwys sielkundiges en sosiale werkers is die beroepsgroepe wat die meeste gebruik word in skole as inklusiewe onderwys ondersteuningspersoneel (tabelle 14.1-14.2). Hoewel daar in verhouding min van klasassistente gebruik gemaak word, het twee respondenten aangedui dat hulle skole nege klasassistente in diens het. Tabel 14.1 vier-en-twintig persent van respondenten het aangedui dat hul skole remediërende onderwysers het. In die geval van ISASA privaatskole studie van Walton (Walton, 2006: 237) het die ondersoek aangedui dat 23,3% van skole oor twee of meer remediërende onderwysers beskik het. Hoofstuk 3 punt 3.14 verwys daarna dat die nuwe rol van die spesiale, remediërende en hulpklasonderwysers nou gesien word as dié opgeleide onderwysers en word gevind dat dié onderwysers binne inklusiewe onderwys die meeste gebruik word as ondersteuningspersoneel in tabelle 14.1 en 14.2.

Tabel 14.3 het getoon dat die oorgrootte meerderheid arbeidsterapeute en sielkundiges deur ouers betaal word (61% en 48% onderskeidelik), terwyl remediërende onderwysers en sosiale werkers hoofsaaklik deur die staat betaal word (96% en 100%). Spraakterapeute se salaris word deur 'n kombinasie van bydraes van die staat, ouers en ander bronne befonds. In teenstelling hiermee toon Walton se privaatskool studie dat gespesialiseerde ondersteuning hoofsaaklik direk deur ouers befonds word (Walton, 2006:247).

Die navorsingsresultaat sluit aan by hoofstuk 3 punt 3.14 waar die taak van die institusionele ondersteuningspan bespreek word. Navorsing in tabel 14.3 toon aan dat die institusionele ondersteuningspanne hulle goed van hulle taak kwyt deurdat resultate bewys dat remediërende onderwysers en sosiale werkers hoofsaaklik deur die staat betaal word, onderskeidelik (96% en 100%).

Tabel 14.3 het getoon dat die oorgrootte meerderheid arbeidsterapeute en sielkundiges deur ouers betaal word (61% en 48% onderskeidelik). Hierdie resultate word ondersteun deur hoofstuk 3 punt 3.16 waar Landbrook (2009:39) daarna verwys dat die beste ondersteuning vir 'n leerder wat hindernisse tot leer ervaar is om deur 'n spesialis op die gebied van die hindernis ondersteun te word. Dit is ongelukkig nie altyd moontlik as gevolg van finansies en beperkte mannekrag asook ontoeganklikheid nie. As gevolg van die swak ekonomiese situasie waarin talle ouers in Suid-Afrika hulle bevind, kan die ouers ook nie die leerders praat na spesialishulp neem nie en huis hieroor is dit van uiterste belang dat die ondersteuningstelsels wat wel self deur die skool geïmplementeer kan word, in plek is om dié leerders te ondersteun. Navorsing in tabel 14.3 toon huis aan dat die spesialishulp se kostes wel grotendeels deur ouers self gedra word en nie deur die Departement van Onderwys nie. Na aanleiding van die bevinding moet daar aandag geskenk word aan hoe spesialis hulp ingewin en aangewend kan word deur die institusionele ondersteuningspan van publieke laerskole in Gauteng om leerders wat hindernisse ervaar te ondersteun.

Nota: Tabel 12.1 en 12.2 se frekwensies verskil effe (hoewel presies dieselfde tendens deur beide getoon word), omdat nie alle respondenten wat vraag 10 ingevul het ook vraag 11 ingevul het nie. Tabel 14.2 dui dan ook die aantal vermistte waardes aan as 34, wat dan ooreenstem met die groottotaal van tabel 14.1.

Tabelle 14.4 en 14.5 dui verder aan dat 43% van respondenten aangedui het dat inklusiewe onderwys koördineerders by skole ontplooi is en dat die posisie van hierdie koördineerder op die personeel in 48% van die gevalle 'n remediërende onderwyser is en in 38% van die gevalle 'n senior aanstelling is. Die bevinding word ondersteun deur hoofstuk 3 punt 3.14 waar daar genoem word dat opleiding van kardinale belang is om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak en opgeleide personeel van die spesiale skole of hulpbronsentrumms sal gebruik word om onderwysers van die hoofstroomskole op te lei. Daar word ook verwys na die feit dat aanpasbaarheid nodig is en die Departement van Onderwys (2005) stel voor dat onderwysers vanaf die spesiale skool of hulpbronsentrumms die leiding sal moet neem as koördineerders binne inklusiewe onderwys om 'n positiewe uitkoms te verseker. Navorsing het wel getoon dat vyf jaar later in 48% van die gevalle 'n remediërende onderwyser die inklusiewe onderwys koördineerder posisie by die onderskeie skole beklee.

#### **5.5.8. Eenrigting frekwensieverdelings om die opleidingstatus van personeel in die inklusiewe onderwys ondersteuningstelsel te beskryf (vraag 13 en 14)**

##### Interpretasie van Tabel 15

Die personeelgetalle van die meeste skole waar respondenten gesteekproef is, wissel tussen 15 en 35 (80%). Respondente het aangedui dat 86% van die skole tussen 1 en 14 onderwysers het wat informele opleiding in spesiale onderwys behoeftes ontvang het en dat die meeste skole tussen 1 en 14 personeellede het

wat formele opleiding in spesiale onderwys behoeftes ontvang het. Slegs 9% van skoolhoofde het formele opleiding in spesiale onderwys behoeftes ontvang.

<b>Tabel 15</b>				
<b>13 Totale aantal onderwysers op personeel (uitsluitend leerling ondersteunings personeel)</b>				
<b>personeel tal</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Cumulative Frequency</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>1-14</b>	14	10.94	14	10.94
<b>15-21</b>	32	25.00	46	35.94
<b>22-28</b>	30	23.44	76	59.38
<b>29-35</b>	28	21.88	104	81.25
<b>36+</b>	24	18.75	128	100.00
<b>13.1 Informal training (excl Learner support)</b>				
<b>1-14</b>	92	85.98	92	85.98
<b>15-21</b>	8	7.48	100	93.46
<b>22-28</b>	4	3.74	104	97.20
<b>29-35</b>	2	1.87	106	99.07
<b>36+</b>	1	0.93	107	100.00
<b>13.2 Formal training (excl learner support)</b>				
<b>1-14</b>	73	98.65	73	98.65
<b>15-21</b>	1	1.35	74	100.00
<b>14 Principal special needs training</b>				
<b>informal training</b>	79	61.72	79	61.72
<b>formal training</b>	12	9.38	91	71.09
<b>no training</b>	37	28.91	128	100.00

### **5.5.9. Klaskamerstrategieë vir inklusiewe onderwys: saamgestelde frekwensietabelle 16.1 en 16.2.**

Die volgende twee tabelle skets agtergrond ten opsigte van klaskamer strategie in inklusiewe onderwys in publieke skole.

**Tabel 16.1**  
**Inklusiewe Onderwys klaskamer startegieë**

<b>Strategieë</b>	<b>Gebruikspatroon van strategieë</b>					<b>Total</b>
	<b>Always</b>	<b>often</b>	<b>not often</b>	<b>seldom</b>	<b>never</b>	
<b>Frequency</b>						
<b>Row Pct</b>						
<b>15.1. Co-operative learning/ peer-tutoring</b>	1 0.80	9 7.20	40 32.00	61 48.80	14 11.20	125
<b>15.2. Accommodate preferred learning,cognitive styles</b>	39 30.47	40 31.25	34 26.56	13 10.16	2 1.56	128
<b>15.3. Individualised Education Programmes (IEPs)</b>	20 15.63	67 52.34	30 23.44	7 5.47	4 3.13	128
<b>15.4. Modify class environment for barrier learners</b>	41 32.03	62 48.44	14 10.94	6 4.69	5 3.91	128
<b>15.5. Modify assessment task,barrier learners</b>	42 32.81	61 47.66	18 14.06	3 2.34	4 3.13	128
<b>15.6 Modify assessment, reading task</b>	17 13.28	80 62.50	25 19.53	3 2.34	3 2.34	128
<b>15.7. Modify assessment, oral response</b>	11 8.59	65 50.78	39 30.47	8 6.25	5 3.91	128
<b>15.8. Marking, spelling concessions</b>	5 3.91	49 38.28	60 46.88	11 8.59	3 2.34	128
<b>15.9. Marking, handwriting concessions</b>	4 3.13	53 41.41	59 46.09	9 7.03	3 2.34	128
<b>15.10. Extra time is allowed task completion</b>	32 25.00	57 44.53	27 21.09	10 7.81	2 1.56	128
<b>15.11. Non-standard or modified termly reports</b>	5 3.91	13 10.16	50 39.06	37 28.91	23 17.97	128
<b>15.12. Use multi-media,benefit barrier learners</b>	14 10.94	58 45.31	44 34.38	8 6.25	4 3.13	128
<b>15.13. Word processors for barrier learners</b>	5 3.91	29 22.66	27 21.09	7 5.47	60 46.88	128
<b>15.14. Digital personal organizers, barrier learners</b>	1 0.78	0 0.00	16 12.50	21 16.41	90 70.31	128
<b>15.15. Assistive devices, barrier learners</b>	2 1.56	0 0.00	0 0.00	6 4.69	120 93.75	128

<b>Tabel 16.1</b> <b>Inklusieve Onderwys klaskamer startegieë</b>						
<b>Frequency</b> <b>Row Pct</b>	<b>Gebruikspatroon van strategieë</b>					<b>Total</b>
	<b>Always</b>	<b>often</b>	<b>not often</b>	<b>seldom</b>	<b>never</b>	
<b>15.16. Express mother tongue,clarify concepts</b>	47 36.72	31 24.22	8 6.25	5 3.91	37 28.91	128
<b>15.17 other</b>	0 0.00	0 0.00	0 0.00	0 0.00	2 100.00	2
<b>Total</b>	286	674	491	215	381	2047
<b>Frequency Missing = 146</b>						

<b>Tabel 16.2</b> <b>Beskikbaarheid van stelsels ter ondersteuning van leergestremde leerders</b>				
<b>Frequency</b> <b>Row Pct</b>	<b>Word gebruik?</b>			<b>Total</b>
	<b>yes</b>	<b>no</b>	<b>n.a.</b>	
<b>16.1 included:Disability awareness programmes</b>	4 3.17	114 90.48	8 6.35	126
<b>16.2 Included:Training in study skills</b>	14 11.11	109 86.51	3 2.38	126
<b>16.3 Included:Support 2nd language users</b>	18 14.52	103 83.06	3 2.42	124
<b>16.4 Included:Extra lessons</b>	61 48.41	64 50.79	1 0.79	126
<b>16.5 Included:Meals,address deprivation</b>	112 87.50	14 10.94	2 1.56	128
<b>16.6 Included:Professional counseling</b>	39 31.20	85 68.00	1 0.80	125
<b>Total</b>	248	489	18	755
<b>Frequency Missing = 19</b>				

## Interpretasie van tabelle 16.1. en 16.2

Indien die frekwensiesyfer van die “gereeld” kategorie in tabel 16.1 bestudeer word, kan waargeneem word dat onderrig aangepas word om voorkeur-leer en kognitiewe style te akkommodeer; voorsiening maak vir leerders met hindernisse tot leer, assessering aangepas word vir leerders met hindernisse tot leer; ekstra tyd toegelaat word vir die leerders en leerders aangemoedig word om hulself te verduidelik of uit te druk in hulle moedertaal. Ekstra buitenskoolse klasse en beradingsklasse deur professionele terapeute word ook as addisionele ondersteuningstelsels gebruik. Wat opvallend is, is dat 112 van die 129 (87.5%) skole wat vraag 16.5 (tabel 16.2) beantwoord het, ‘n voedingskema het. Dit is gerusstellend om te weet dat die meerderheid leerders se mees basiese behoeftes soos om ‘n maaltyd ‘n dag te nuttig aangespreek word. Dit kan as ondersteuning beskou word, want honger leerders kan nie konsentreer in die klaskamer nie. Hierdie bevindinge stem presies ooreen met wat Bronfenbrenner in hoofstuk 2 punt 2.2.3 sê dat die leerder se onmiddellike omgewing, sy huis en die familie vrees kan veroorsaak en aanleiding tot hindernisse tot leer gee. Dit vind veral binne die Suid-Afrikaanse konteks plaas waar die individu homself binne omstandighede bevind, soos byvoorbeeld swak ekonomiese omstandighede tuis, wat kan veroorsaak dat die leerder honger is en nie kan konsentreer nie en sal bydra tot hindernisse tot leer. Verblydend het navorsing gevind dat 87.5% skole wat vraag 16.5 (tabel 16.2) beantwoord het, wel ‘n voedingskema in plek het.

### 5.6 Samevatting

Om saam te vat kan na die logika agter die navorsingsprosedure gekyk word: Beskrywende statistieke is gebruik om die reaksie van respondentte op te som wat verkry is uit die vraelysopname vanaf Gautengse publieke laerskole. Deur te fokus op sentrale tendense wat elke afdeling van die vraelys aangespreek het, kon interpretasie van analise bevindinge binne die konteks van die studie gedoen word. Hierdie benadering het geblyk baie suksesvol te wees om die

navorsingsvraag aan te spreek aangaande die mate waarin leerders met hindernisse tot leer in hoofstroomonderwys geïntegreer is en of die nodige ondersteuningstelsels in plek is om hierdie leerders te ondersteun en of die stelsels effektief is.

Die vraag ten opsigte van ondersteuningstelsels is aangespreek in die ontleding van aspekte wat gehandel het oor die persentasie leerders wat hindernisse tot leer ervaar in die hoofstroomklaskamer, asook aspekte wat gehandel het oor intrinsieke en ekstrinsieke hindernisse tot leer.

Tweedens is gekyk of ondersteuningstelsels optimaal funksioneer. Dit is aangespreek deur aspekte wat die volgende analyseer: skole onderwys beleidstukke en ondersteuningstelsels; die skoolorganisasie; personeel; ondersteuning en klaskamer- en ander strategieë.

Persepsies van respondenten ten opsigte van die effektiwiteit van verskeie ondersteuningstelsels is ondersoek met behulp van ondersteuningsteunstelsel konstrukte wat die volgende konstrukte ingesluit het, moniterings- en optredestelsels; konsulterende ondersteuningstelsels; groeps- en tutorondersteuningstelsels; ouerondersteuningstelsels; spesiale dienste ondosteuningstelsels en algemene ondersteuningstelsels. Persepsie-tendense van effektiwiteit is uitgewys in hierdie analyses. In hierdie verband is ook gekyk na die effek wat biografiese faktore op persepsies gehad het. Biografiese faktore het ingesluit opleidingsvlak in spesiale behoefté van hoofde; beskikbaarheid van biblioteke by publieke laerskole; graad van integrasie by skole; beskikbaarheid van buitenskoolse ondersteuningsklasse; beskikbaarheid van beradingsdienste en spesialis dienste.

Die doel van die navorsing, naamlik om die omvang van ondersteuningstelsels in Gautengse publieke laerskole te evaluateer deur middel van kwantitatiewe navorsingsmetodologie het in sy doel geslaag. In hoofstuk 6 word opsommende bevindinge aangebied en geverifieer deur kwalitatiewe metodieke. Response in

die vorm van onderhoudsvoering met behulp van die vraelys met geselekteerde skoolhoofde word geïntegreer met kwantitatiewe bevindinge om laasgenoemde te verifieer en versterk.

Gevolgtrekkings en aanbevelings word gemaak en riglyne word verskaf om sodoende 'n bydrae te lewer tot die verbetering van ondersteuningstelsels aan leerders met hindernisse tot leer in Gautengse publieke laerskole. Die mikpunt is om ondersteuningstelsels beter te laat funksioneer en tot voordeel van alle partye wat betrokke is by leerders wat hindernisse tot leer ervaar binne die Gautengse hoofstroom publieke skool te akkommodeer.

## Hoofstuk 6

### Response, samevatting, aanbevelings en gevolgtrekkings

#### 6.1 Inleiding

Die studie het gefokus op die aard en omvang van inklusiewe onderwys wat ondersteun word deur ondersteuningstelsels. 'n Ondersoek is geloods om die effektiwiteit van ondersteuningstelsels binne inklusiewe onderwys in Gautengse publieke laerskole te bepaal. Deur slegs op ondersteuning binne Gautengse publieke laerskole te fokus, het dit moontlik gemaak om die data in te samel en die aard en omvang van inklusiewe onderwys ondersteun deur ondersteuningstelsels in Gautengse publieke laerskole te bepaal. Die bevindinge is in terme van hulle betekenisvolheid in die studie en in die lig van die beskouing van die literatuur geïnterpreteer. Die studie sluit af met 'n opsomming van die kwantitatiewe en kwalitatiewe resultate geïntegreer met die bevindinge van die navorsing aan die hand van die subvrae (informele subhipoteses) wat in hoofstuk 4 afdeling 4.3 gestel is. 'n Samevatting volg en aanbevelings word gemaak en opgevolg met gevolgtrekkings wat vanuit die navorsing gemaak kan word.

Volgens Engelbrecht, Oswald en Forlin (2006:128) lê die bewys van geslaagde navorsing daarin dat die kwalitatiewe resultate die kwantitatiewe resultate ondersteun. In die geval van die navorsing onderneem in die studie ondersteun die resultate van die kwalitatiewe die resultate van die kwantitatiewe navorsing. Die inligting wat deur die vraelyste ingewin is, word deur die verbale response beaam. Die inligting sal uiteengesit word volgens die navorsingsprobleem wat vloei uit hoofstuk 1 afdeling 1.4 en 4.2 en dan aangespreek word aan die hand van die volgende subvrae (informele subhipoteses) of navorsingsdoelwitte wat gestel is, naamlik:

- *Watter tipe hindernisse tot leer kom die meeste voor onder leerders in hoofstroomonderwys in publieke laerskole?*
- *Ondersteun die skool se skoolbeleid wat in plek is die leerders wat hindernisse tot leer ervaar?*
- *Watter vorme en tipe spesialis hulp is beskikbaar by publieke laerskole?*
- *Word die leerder wat hindernisse tot leer ervaar, as individu ondersteun in die publieke laerskoolklaskamer in hoofstroomonderwys?*
- *Watter rol speel spesiale skole as spesialisverwysing?*
- *Hoe toeganklik is publieke laerskole vir leerders met hindernisse?*
- *Watter hulpbronne is tot beschikking van onderwysers in publieke laerskole?*
- *Wat is die gesindheid van ouer-onderwyserverhoudinge, spesialiste, terapeute en onderwysershulp?*
- *Hoe toeganklik is gespesialiseerde hulp aan publieke skole?*
- *Hoe goed is onderwysers se kennis of bekendheid met hierdie gespesialiseerde hulp en ondersteuning?*
- *Wat is onderwysers se opleidingsbehoeftes om leerders met hindernisse by te staan en te hanteer?*
- *Is skoolhoofde se opleiding genoegsaam ten opsigte van inklusiewe onderwys?*
- *Wat is die huidige stand ten opsigte van die ondersteuning wat aan publieke laerskole gebied word deur die institusionele en distrikspanne?*
- *Wat is die huidige stand van ondersteuning wat verleen word deur gespesialiseerde hulp soos terapeute, sosiale werkers, sielkundiges en spesiale skole?*
- *Is die nodige klaskamerstrategieë in plek om die leerder wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun?*

## 6.2 Kwalitatiewe navorsing

Binne inklusiewe onderwys hou ondersteuningstelsels se ondersteuningsrol uiteenlopende en veeleisende uitdagings in. Hierdie studie het huis gefokus op inklusiewe onderwys wat deur ondersteuningstelsels ondersteun word. Tog moes die fokus vernou word en het die soeklig slegs geval op publieke laerskole in Gauteng. Dit was moontlik om data in te samel wat die aard en omvang, asook die rol wat ondersteuningstelsels tans binne publieke laerskole in Gauteng vervul, te kon beskryf. Die bevindinge is in terme van die betekenisvolheid binne die studie geïnterpreteer.

### 6.2.1 Terugvoerresponse na aanleiding van die vraelys

Nadat daar teen die sperdatum vir die inhandiging van die vraelyste, wat einde Augustus 2008 was, nog net 102 vraelyste terugontvang is, is daar besluit om telefonies en verbaal die inligting af te neem. Dit is besluit nadat daar teen 1 Augustus 2008 weereens 'n versoek per e-pos aan daardie skole gerig is wat nog nie hulle vraelyste teruggestuur het nie. 'n Selfgeadresseerde koevert is ook weer aan daardie skole wat nie toegang tot 'n rekenaar het nie en wat nog nie hulle vraelyste teruggestuur het nie, gepos. Baie van die skole wat nog nie op daardie stadium reageer het nie, is in 'n swak ekonomiese omgewing geleë en is dit die skole waarvoor die selfgeadresserde koeverte gestuur is omdat hulle nie oor rekenaarfasiliteite beskik nie.

Alvorens die vraelyste uitgestuur is en toestemming verleen is om navorsing te mag onderneem in die onderskeie distrikte, is die direkteur van elke distrik afsonderlik gekontak en versoek om vir die navorsing 'n kontaklys te verskaf wat al die inligting bevat oor die publieke laerskole in hulle distrik. Al drie die distrikte waarin navorsing onderneem is, het saamgewerk en dit is gestuur. Dit is dan ook waar waargeneem is watter skole toegang tot internet het en waar 'n Telkom landlyn wel beskikbaar is. In talle gevalle was daar geen landlyne beskikbaar nie,

slegs die skool se posadres en die hoof van die skool se selfoonnombmer was beskikbaar.

Die inligting wat deur die distrik verskaf is, was van waarde. Die selfoonnommers van die onderskeie hoofde het baie gehelp. Hulle kon gebel word en gevra word of hulle wel die vraelyste ontvang het en die response was almal negatief. Twee van die 27 hoofde wat geskakel is, het gevra dat die vraelys na hulle huisadres gestuur word en hulle het dit toe ingevul en teruggestuur. Die ander 25 hoofde het ingestem om die vraelys mondeling oor die foon te beantwoord. Daar is in die meeste gevalle 'n spesifieke tyd afgespreek waarin dit afgeneem kon word. Dit het veral tussen 14:00 en 17:00 (na skoolure) plaasgevind.

Dit het tussen 20 en 30 minute geneem om 'n vraelys oor die telefoon te voltooi, maar omdat daar belowe is dat die skool anoniem sal bly, was hulle baie behulpsaam en het hulle baie meer uitgebrei by elke vraag. Hulle het dus nie slegs die vraag beantwoord nie, maar ook hulle situasie binne die skool rondom die vraag verduidelik. Dit het hulle antwoorde duidelik gemaak en tot 'n beter begrip en insig geleei. In talle gevalle het hulle uitgebrei oor bekommernisse wat hulle na aan die hart lê. Al die bykomende inligting buiten die vraelys wat voltooi is, is per skool genotuleer en word in die respondent se eie woorde weergegee. Hoofde staan as respondent 1, 2 of 3 bekend (dit verteenwoordig elke keer 'n ander respondent) en dit sal aan die hand van die subvrae (informele subhipoteses), soos uiteengesit in afdeling 6.1 geskied.

Die eerste afdeling in die vraelys is die biografiese afdeling, waar die vraag lui:

*Wat is die hooftaal van instruksie by u skool waarin onderrig geskied?*

Wat na vore gekom het, was dat respondent 1 tot 9 gesê het dat die leerders by hulle skole in die grondslagfase, dus graad 1 tot 3, in hul eie moedertaal, byvoorbeeld Xhosa, Tswana, Sotho of Zulu onderrig word. In die intermediêre fase, graad 4 tot 7, ontvang leerders onderrig in Engels. Vier van die

respondente wat ook al vier in dieselfde distrik is, het gesê: "Die distrikkantoor het by ons besoek afgelê en die distrikverteenwoordiger het ons meegedeel dat die moedertaalonderrig wat nou vanaf graad 1 tot 3 plaasvind, teen die einde van 2010 uitgefaseer moet word en alle onderrig in die skool vanaf 2011 slegs in Engels moet plaasvind". Die feit dat Engels as addisionele taal ingebring moet word vanaf graad 1, maar tog beveel die regering moedertaal onderrig tot graad 6 aan. Leerders wat eers in hulle moedertaal onderrig ontvang en in graad 6 eers oorskakel na Engels kan moontlik hindernisse tot leer ervaar. Die leerder moet nou op so 'n laat ouderdom gewoond raak aan die Engelse taal en terme, soos byvoorbeeld in wiskunde wat sy eie vaktaal het. Die kwantitatiewe navorsing ondersteun die kwalitatiewe bevindinge in tabel 2 afdeling 1.5 waar daar wel leerders is wat in hul moedertaal onderrig word.

Vraag 2.1.3 handel oor intrinsieke hindernisse tot leer, en die vraag lui:

*Gee die aantal leerders in die skool wat aan 'n chroniese siekte soos asma, MIV / VIGS, tuberkulose of enige ander aansteeklike siektes ly wat 'n hindernis tot leer kan veroorsaak.*

Respondent 1 het gesê: "Daar heers groot kommer by ons as 'n bestuurspan by die skool omtrent MIV. Ons het op die oomblik ses leerders wat wees is en in die sorg van familielede is omdat die ouers beide aan die MIV virus oorlede is. Ons het 'n vergadering belê met die ouers van die skool en 'n spreker gereël om oor die MIV virus te praat en almal in te lig met die oog daarop dat van die ouers wat wel die virus het of weet dat hul kinders dit het dit sou verklaar en ons as onderwysers in hulle vertroue neem en so kan die skool betrokke raak en ondersteun en "help". Respondent 1 het verder gesê "Dit was tevergeefs, niemand het na die vergadering reageer op ons pleidooi nie en dit voel vir ons as 'n bestuurspan of ons hande afgekap is as die ouers nie hulle of hulle kinders se status wil verklaar nie dan kan ons nie help en pro-aktief optree nie, maar ek weet ook dat die ouers te bang is om die status te verklaar omdat hulle bang is dat hul kinders dan deur die skool en die gemeenskap verstoot gaan word".

Respondent 2 het op hierdie vraag as volg gereageer: "In my skool is ek bewus van 152 leerders wat MIV positief is en ek moet sê die kliniek in ons omgewing ondersteun die skool in die verband. Een Dinsdag per maand gaan die leerders na die kliniek en die klinieksuster verskaf aan hulle die medisyne wat hulle nodig het asook vitamienpille om hulle imuunsisteme op te bou".

Vraag 2.1.4 wat handel oor intrinsieke hindernisse tot leer, lui:

*Gee die aantal leerders in die skool wat aan emosionele en gedragsafwykings ly.*

Respondent 1 antwoord só vanaf 'n "township" skool: "Elkeen van my dae word oorheers deur gedragsprobleme, ek oordryf nie as ek vir jou sê tussen 400 en 462 leerders wat ek elke dag op 'n daaglikse basis moet aanspreek oor hulle gedrag, ek het dringend hulp nodig, baie van die leerders in my skool is alreeds verby laerskoolgaande ouderdom en moes al na die sekondêre skool aangeskuif het, maar as gevolg van geen bewyse van vordering nie bly dit ons probleem. Ek en my onderwysers het al aanmeldingsvorms ingevul en die distrikskantoor gevra om hulp en ondersteuning, maar jammer om te sê ons ontvang geen ondersteuning nie. Ek voel werklik hulpeloos, kan jy my nie help nie?" Tabel 4 in hoofstuk 5 staaf die uitlating, waar emosionele en gedragsprobleme as van die mees algemene leerstremminge voorgekom het.

Vraag 2.1.16 wat oor ekstrinsieke hindernisse tot leer gaan, lui:

*Gee die aantal leerders in die skool wat onveilig voel wanneer hulle na en van die skool af reis.*

Respondent 1 het só reageer: "My skool se leerders is 846 en op hierdie vraag moet ek ongelukkig antwoord dat meer as die helfte van die leerders stres ervaar en bang is wanneer hulle na en van die skool reis. Die wat per voet kom is bang dat hulle aangerand gaan word langs die pad, dalk vir hul selfone of vir 'n bietjie

geld wat hulle aan hulle het. Dogters is veral bang waar hulle verby 'n veld moet stap en dalk verkrag kan word. Die leerders wat gebruik maak van "taxi's" is baie bang vir ongelukke omdat baie leerders of van hulle familie op een of ander stadium al in 'n ongeluk betrokke was in 'n "taxi", so ek sal sê so 450 leerders". Hierdie antwoord word ondersteun in hoofstuk 5, tabel 4 van die vraelysontleding, waar dit in afdeling 2.1 van hoofstuk 5 ook verwys na onveilige reis na en van die skool as een van die mees algemene leerstremminge.

In afdeling 4 punt 4.6 gaan die vraag oor leerders wat hindernisse tot leer ervaar en vir die hele dag in 'n aparte klaskamer geplaas word en net in kontak met hulle maats kom gedurende pouses en na skool. By hierdie vraag was daar 127 respondenten, waarvan 18 respondenten die "altyd" opsie gekies het. Die resultaat is baie kommerwekkend omdat dit beteken dat inklusiewe onderwys by hierdie skole nie toegepas word soos dit moet nie. Twee respondenten wat die vraelys telefonies beantwoord het, bevestig dat hulle leerders wat hindernisse tot leer ervaar, heeldag in 'n aparte klas onderrig word. Ouderdomme van leerders in die klas wissel wel.

Respondent 1 het opsie 1 (altyd) gekies en toe uitgebrei oor die situasie wat tans by sy skool heers: "Ons skool het 'n gekombineerde spesiale onderwys, remediërende of hulpklas met 'n opgeleide remediërende onderwyser. Alle leerders vanaf graad 1 tot 7 wat erge hindernisse tot leer ervaar, word in die klas geplaas, dus 'n kombinasie van alle grade in een klas en ontvang die nodige ondersteuning op 'n daaglikse basis in die klas. Die leerders wat nie hindernisse tot leer ervaar nie, woon dan die gewone hoofstroomklasse by. Dit neem die las van die ander onderwysers af en hulle het ook nie almal die kennis hoe om hierdie leerders te ondersteun nie. Indien die leerders met die hindernisse 'n verbetering toon, word hulle in die daaropvolgende jaar weer teruggeplaas na die hoofstroomklas".

Vraag: "U pas dan nie inklusiewe onderwys toe nie, soos wel deur die Department van Onderwys voorgeskryf?"

Respondent 1 het as volg geantwoord: "Ons voel dit is tot voordeel van die leerders wat hindernisse tot leer ervaar by ons skool want in ons hoofstroomklasse sit ons met getalle van tussen 60 tot 65 leerders en ons voel hierdie leerders gaan nie vorder en die aandag kry wat hul in die spesiale klas kan kry nie en ons voel dit sal tot voordeel van die leerder se ontwikkeling strek".

Respondent 2 het soos volg geantwoord: "By ons skool het ons 'n remediërende klas begin aan die begin van hierdie jaar (dus 2008). Want teen die middel van 2007 het die distrik twee van ons remediërende onderwysers geneem en na die distrik oorgeplaas om te help om ondersteuning te bied as deel van die distriksondersteuningspan en te gaan funksioneer by al die skole in die distrik en daar hulp te verleen. Ons het vanaf Julie 2007 tot November 2007 vier ernstige gevalle van hindernisse tot leer aangemeld by die distrik en jammer maar ons versoeke het op dowe ore geval. Niemand het ons kom besoek en geensins binne die vyf maande by ons uitgekom nie. Ons moes ons toevlug neem na 'n vriendin wat ons ken en weet sy sal ons nie "charge" nie en sy is 'n opgeleide arbeidsterapeut. Sy het ons wel met raad bygestaan, maar is oorval met haar skedule en kan ons nie op 'n gereelde basis besoek nie. Ons weet dat die distrik nie oor genoeg mannekrag beskik om alle skole in die distrik dadelik te kan bedien nie, en ek moet sê met die een remediërende klas wat nou al ses maande funksioneer is daar 36 leerders in die een klas en bevat leerders van graad 2 tot 7. Dit verlig die las vir die ander hoofstroomklasse se onderwysers, waar getalle tot 70 leerders per klas gaan en dissipline alreeds vir hulle 'n probleem is, wat nog van leerders ondersteun wat hindernisse tot leer ervaar".

Respondent 3 het só geantwoord: "By my skool pas ons inklusiewe onderwys toe, alle leerders ongeag hindernisse tot leer, al dan nie word saam in een klas geakkommodeer, maar dit skep baie druk op die onderwysers en veroorsaak dissiplinêre probleme in die klasse. Die grootste probleem wat ons in die gesig

staar is dat ons net tien onderwysers by die skool het en dat daar tot 73 leerders per klas is. Ons benodig dringend 'n remediërende onderwyser om ons by te staan, ons het een gehad maar sy is nou afgetree, ek dink as ons net die fondse gehad het om haar te betaal kon sy terugkom om ons te help. Die Department sê ons kan nie nog 'n onderwyser op die oomblik kry nie en ons skool het nie self fondse nie om haar te betaal nie. Ons hele skool is al klaar afhanklik van 'n voedingskema vir ontbyt en middagete, anders sal ons kinders honger ly".

Na aanleiding van bogenoemde kommentaar, handel afdeling 16 van die vraelys oor algemene sake, en by vraag 16.1.5 word daar gevra of die skool se leerders maaltye kry om die armoede en nood te verlig. By hierdie vraag was daar nie 'n getal as respons benodig nie, maar 10 van die respondentē het oor die telefoon getalle verskaf omdat almal sê die nood is baie erger as wat ons besef. Van die respondentē se response wat oor hierdie vraag uitgebrei het sal weergegee word. Al 10 respondentē wat op die vraag reageer het, het geantwoord dat die minimum aantal leerders wat deel van die voedingskema is 'n 100 leerders is en die maksimum gaan tot 1000 leerders by 'n skool in Tembisa. In 'n ekonomies agtergeblewe area kry selfs tot 1300 leerders by 'n skool maaltye. Die gemiddeld per skool is tussen 400 tot 600 leerders wat op 'n daagliks basis by die skool kos kry. Die response van die hoofde word vervolgens gegee.

Respondent 1 het só geantwoord: "By my skool kry 250 leerders op 'n daagliks basis kos en ek kry geen ondersteuning van die distrik of Onderwysdepartment nie. Ons as 'n onderwyserspan het saamgekom en borge gewerf vanuit ons ouers en die gemeenskap en hulle skenk mieliemeel, suiker, melk, vleis en sop. Twee van ons onderwysers self het 'n groentetuyn aangelê by die skool en ons voed nou al 250 uit ons eie groentetuyn. Die leerders by my skool wat deel is van die voedingskema leef werklik onder haglike omstandighede en hulle kry geen kos by die huis nie. Ons moet in die oggend voor skool vir hulle pap gee anders kan hulle glad nie konsentreer nie en het ook geen energie nie. Die maaltyd wat hulle in die middag by die skool kry is heel waarskynlik die laaste maaltyd vir die dag".

Respondent 2 se antwoord was as volg: "By ons skool kom daar 'n persoon elke dag en lewer brood en rolletjies af en worsies met botter en konfyt en kaas, kosse wissel partykeer. Ons het 314 leerders per dag wat kos moet kry, maar ons helpers wat by die skool werk, soos die "tea girl" en die skoonmakers moet help om die kos te maak voor die pouse. Die persoon wat die kos aflewer elke dag word baie kwaad, want hy sê hy moet baie kere meer as drie maande wag voor hy sy geld ontvang wat hy vanaf die Department terug eis."

Die vorige MEC van Gauteng, Angie Motshekga, meen dat 76 laerskoolleerders in Slovoville aan die Wes Rand siek geword het van die kos wat deur die voedingskema aan die skool se leerders verskaf is [<http://www.news24.co.za>, op 22/09/2008]. In dieselfde artikel word daar genoem dat "Operation Hungry" alreeds in Julie 2008 'n waarskuwing gerig het dat met al die stygende kospryse die kwaliteit van die voedingskema se voedsel dalk gaan versleg. Die rede is dat so baie leerders op 'n daaglikse basis met slegs 'n beperkte begroting gevoed moet word. In 2004 was die Departement van Gesondheidsadministrasie in beheer van hierdie begroting en nou is dit die onderwys se Departement van Administrasie. In Maart 2007 was dit bekend as die "National school nutrition programme" met 'n begroting van R50 000 000 vir 200 000 leerders in 991 laerskole. Die kwantitatiewe navorsing in tabel 16.2 en by die interpretasie van tabelle 16.1 en 16.2 het getoon dat 87,5% van die skole wat wel die vraag beantwoord het, wel 'n voedingskema by hulle skool het.

Afdeling 5 punt 5.5 se vraag lui soos volg:

*Watter tipe ondersteuning word aan die leerders wat hindernisse tot leer ervaar verskaf?*

Daar die opsie van vrywilligers, gemeenskap en klashulpe en of hulle altyd, baie, nie so baie nie, selde of nooit help met ondersteuning.

Respondent 1 van 'n skool in Dobsonville sê: "Ons skool kry werklik fantastiese ondersteuning van ons gemeenskap. Daar is 'n groep mense wat hulleself die "skamich people" noem en hulle kom op 'n gereelde basis, sal sê so een keer per kwartaal na die skool en bring dan boeke saam van die plaaslike biblioteek vir die hele skool se leerders om te lees, en dan nadat hulle al die boeke uitgedeel het vir elke leerder in die skool dan kry die leerders twee weke om die boek te gaan lees en dan word daar deur hierdie "skamich people" 'n verva kompetisie gehou in die saal waar die hele skool deelneem en neem dit die vorm aan van 'n "game show" soos "The weakest link" en waar leerders vrae beantwoord wat gebaseer is op die boek wat hulle gaan lees het en dan is daar pryse aan verbonde, wat ook geskenk word deur hierdie groep mense. Die leerders van die skool geniet dit baie en sien uit na elke keer as hulle kom en dit moedig ook die leerders in die skool aan om te lees. Ek as hoof is baie dankbaar vir mense soos hulle in die gemeenskap.

Respondent 2 sê: "Daar kom elke Donderdag agt oumas na ons skool en dan help twee by die graad vier Engelse klas, twee by die graad vyf Engelse klas en twee by die graad ses en twee by graad sewe Engelse klas en help die leerders wat swak lees en spel. Hulle sit by die leerders en gee individuele aandag aan hulle vir twee ure bly hulle by die skool en ons het al 'n groot verbetering gesien in die leerders wat hindernisse tot leer ervaar se leesvermoë.

Die kwantitatiewe navorsing ondersteun die kwalitatiewe navorsing, waar dit bevestig word in tabel 11.4 en die interpretasie van tabelle 11.1 – 11.4 toon dat betekenisvol meer gereelde ondersteuning verleen word in die vorm van assistente in die klaskamers as gespesialiseerde ondersteuning soos hospitale wat help om ondersteuning te bied ten opsigte van die MIV virus.

By afdeling 4, vraag 4.28, is die vraag of tersiêre instansies betrokke is by klaskamernavorsing, ondersteuning van onderwysers en leerders asook of hulle, hulle met indiensopleiding help.

Twee skole het op hierdie vraag geantwoord dat hulle altyd ondersteuning kry, geen skool het geantwoord dat hul baie ondersteuning kry nie; 3 skole sê dat hulle nie baie ondersteuning kry nie, 30 skole sê dat hulle soms ondersteuning kry en 92 skole sê dat hulle nooit ondersteuning kry nie. Die response wat volg kom vanaf die twee skole wat sê dat hulle wel altyd ondersteuning van tersiêre instansies ontvang.

Respons 1 kom vanaf 'n skool in Alexandra : "Ons skool kry baie ondersteuning vanaf die Emthongeni sentrum wat 'n deel is van die universiteit van die Witwatersrand. Studente wat studeer in die onderskeie rigtings soos in opvoedkundige sielkunde, welsynswerk, spraak- en gehoorterapeut, speelterapie en ook die wat 'nhoneursgraad doen in die rigting van leerders wat struikelblokke tot leer ervaar. Hulle behartig die leerderondersteuningsessies. Nou al hierdie studente kom nie na ons skool toe nie, maar al ons leerders wat ernstige hindernisse tot leer ervaar neem ons met die skool se bussie na die sentrum elke twee maande. Afsprake word gemaak, waar hulle dan die onderskeie ondersteuning ontvang en oefeninge word gegee om te oefen tot hulle weer gaan oor twee maande, daar word wel fooie betaal vir hierdie dienste maar is onder 'n R100,00 (speelterapie byvoorbeeld R80,00). Wanneer personeel 'n leerder identifiseer wat hindernisse tot leer ervaar maar nie presies weet hoe om dit te asseseer nie, word die ouers gekontak en gereël dat die leerder na die Emthongeni sentrum geneem word waar 'n assesseringssessie met die leerder gedoen word en al die hindernisse geïdentifiseer word en ondersteuning dan volg aan ouers en skool, meestal in die vorm van praktiese oefeninge. Ouers moet vir so 'n sessie betaal, maar slegs R200,00 waar 'n professionele fooi vir die assessering R2 500,00 kos".

Die hoof van 'n skool in Soweto, respondent 2, sê: "Ek het 'n fantastiese span onderwysers en hulle maak beurte om een keer in twee weke met hulle eie motors die leerders wat ernstige hindernisse tot leer ervaar (veral emosionele probleme) te neem na die "Johannesburg parent and child councelling centre", 'n NGO (nie-regeringsorganisasie) in Berea, en betaal 'n klein fooi vir die

ondersteuningsdienste wat hulle lewer. Hulle sien ongeveer tien laerskoolleerders per dag. Ek het op hierdie diens afgekom toe ek die Universiteit van die Witwatersrand se Department van Opvoedkundige Sielkunde geskakel het. As ek enige probleem met 'n leerder ondervind en het professionele raad nodig, bel ek die universiteit se opvoedkunde afdeling en hulle het my nog altyd gehelp en ondersteun en die regte raad gegee."

Nog 'n ekstrinsieke hindernis tot leer is in punt 2.1.18 gevra, naamlik of die geboue van die skool toeganklik vir alle leerders is (Alhoewel dit 'n ekstrinsieke hindernis is, pas dit by die informele hipotese by die toeganklikheid van skole vir leerders met gestremdhede.).

Respondent 1 het só antwoord: "Ek het al telkemale voorheen aan hierdie situasie gedink en as daar ooit 'n leerder wat rystoelgebondenheid is by my skool wil inskryf, sal ek hom moet weg wys. Al sê ons inklusiewe beleid ons moet alle leerders neem en geeneen weg wys nie, is die geboue by my skool nie van so 'n aard om 'n persoon wat rystoelgebondenheid is te akkommodeer nie".

Die kwantitatiewe navorsing ondersteun hierdie opmerking 100% in die ontleding by tabel 4 van hoofstuk 5 waar leerders wat rystoelgebondenheid as hindernis ervaar van die minste aangeteken is, dus werkelik uit die 129 vraelyste wat ingehandig en ontleed is, was die respons by almal 0. Die opvatting hier is dat die meeste hoofstroom publieke laerskole hulself baie gelukkig kan ag dat hulle nog nie met die realiteit gekonfronteer is om 'n leerder met 'n hindernis van rystoelgebondenheid te moet akkommodeer nie. Daar is wel hoofstroom publieke laerskole waarvan kennis gedra word en nie aan die studie deelgeneem het nie, wat leerders akkommodeer wat rystoelgebondenheid is. Daardie skole maak seker die leerder se onderskeie vakonderrig geskied op een vlak, die grondvlak, en hulle sorg dat alle paadjies gelyk en toeganklik is.

Daar was ook in die vraelys bepaal of die ILST en die DBST wel die nodige ondersteuning bied om die leerders wat hindernisse tot leer ervaar op so 'n wyse te ondersteun dat hulle, hulle volle potensiaal kan ontwikkel.

Vraag 4.30 tot 4.35 handel oor die ondersteuning wat die institusionele ondersteuningspan en die distriksondersteuningspan aan die skool bied.

Respondent 1 het die volgende gesê: "Ek wil net graag oor die twee hoofareas van ondersteuning praat, die institusionele ondersteuningspan en die distriksondersteuningspan. Ek voel dat die institusionele ondersteuningspan wat ons by die skool saamgestel het, wat bestaan uit twee onderwysers, vier departmentshoofde, een kindersielkundige, een spraakterapeut en een remediërende onderwyser, mekaar werklik ondersteun en die leerders wat hindernisse tot leer ervaar word werklik goed ondersteun deur hierdie span en die onderwysers word ondersteun waar die span ook help om lesplanne aan te pas om die leerders wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun. Ons kontak slegs die distriksondersteuningspan indien daar ernstige probleme is. In die afgelope jaar het ek hulle twee keer gekontak, maar hulle het gesê hulle kan ons nie bystaan in die gevalle nie, want hulle beskik nie oor die mannekrag nie. Hulle het my wel telefoonnummers gegee van NGO's (nie-regeringsorganisasies) wat kan bystaan".

Die resultate van die response korreleer met figuur 5.3, institusionele en distriksondersteuningspanne. Uit die persepsie van 128 deelnemende skole, toon die afleiding van die grafiek dat institusionele spanne se ondersteuning meer opvallend is, maar ook geensins op standaard met persentasies van slegs 35% nie. Die distriksondersteuningspanne figureer geensins soos verwag by Gautengse publieke laerskole met persentasies van net bokant 6% nie. Dit is onaanvaarbaar vir effektiewe ondersteuning.

Resultate by die interpretasie in hoofstuk 5 van tabelle 11.1 - 11.4 toon dat die oorgrootte meerderheid van skole (76%) wel institusionele ondersteuningspanne

het wat behoorlik gekonstitueer is en dat die spanne oor die algemeen weekliks vergader (71%). Die lede van die institusionele ondersteuningspan bestaan gewoonlik meestal uit skoolhoofde, onderwysers, spesiale behoeftesonderwysers, en arbeidsterapeute in die minderheid, maar presies in hierdie volgorde.

Vraag 4.24 in tabel 7 is gerig op ouer-onderwyser verhoudings en die respons van Respondent 1 het as volg gelui: "Meeste van die ouers werk ver van die huis af en moet alreeds vroeg in dieoggend vertrek en kom eers weer laat huis, dit gee aanleiding daartoe dat daar nie veel kommunikasie tussen ons as onderwysers en die ouers geskied nie, tensy 'n probleem opduik dan word die ouers gekontak en 'n afspraak word gemaak. Maar in die meeste gevalle met stout kinders daag die ouers net nie op vir vergaderings wat gereël is nie".

As kwantitatiewe ondersteuning vir die kwalitatiewe resultate dui tabel 7 aan dat die verhouding tussen die ouer en die skool of onderwysers meestal 'n gemiddelde respons toon van die opsies "nie so gereeld nie" of "selde".

Vraag 10, lui soos volg:

*Is die volgende spesialis (lys van al die verskillende terapeute) personeel beskikbaar as ondersteuning by die skool ?*

Respondent 1 het die volgende geantwoord: "By my skool kom daar so nou en dan 'n sosiale werker van die Department, maar ons het dringend die hulp van 'n sielkundige of kindersielkundige nodig. Daar is 'n graad een leerder wat op 'n daagliks basis geweld in sy huis aanskou, sy ouers drink en slaan mekaar asook die kind. 'n Ander leerder in graad sewe bly saam met 'n oom wat moord gepleeg het en al in die tronk was en nou deel is van 'n bende en hulle gebruik ook dwelms en ek is bekommerd dat die jong kind ook ingetrek gaan word by die negatiewe aktiwiteite. Ek het die gevalle by die distrikskantoor aangemeld al ses maande gelede en nog geen respons gekry nie. Toe ek gebel het, het hulle net

gesê dat hulle jammer is hulle het nie genoeg bronse, dit wil sê spesialiste, tot hulle beskikking om na die skool te stuur nie, ek is werklik bekommerd oor die kinders en daar is nie fondse om te betaal vir dienste nie”.

Respondent 2 kom van ‘n hoof in Pimville, Soweto en het die volgende gesê: “Daar is vier leerders by my skool wat dringend sielkundige hulp nodig het, ek het die gevalle al in Februarie rapporteer by die distrik, dit is nou al Augustus, ses maande later en daar is nog niks gedoen nie. Geen sielkundige was nog by my skool nie, en as ek skakel om uit te vind of hulp op pad is, is die respons dat daar net een sielkundige beskikbaar is om tweehonderd skole in die Soweto area te bedien, so die mannekrag is ‘n probleem, en ons skool het nie geld om te betaal vir privaatspesialishulp nie en kan ook nie die las op ons as skool neem om die leerders te neem vir spesialishulp nie. Ons beskik nie oor die bronse of fondse nie”.

Respondent 3 het gesê: “Ons skool is geleë in die Evaton distrik in Vereeniging en ervaar groot probleme huidiglik, die Department se sielkundige was baie goed en het gereeld na die skool gekom, maar hy het afgetree en weer teruggekom en toe vir ‘n tweede keer afgetree en toe nie weer teruggekom nie. Dit is nou al van Januarie af en dit is nou Augustus, vir agt maande staan alles stil en ons het niemand om ons te ondersteun en die leerders te help nie.”

Respondent 4 het die volgende gesê: ” Ek sit met 462 leerders in my skool waarvan 400 gedragsprobleme het, die skool is geleë in ‘n “township” en die spesialisondersteuning kom nie by ons uit nie, ek en my personeel vul elke dag vorms in om gevalle te rapporteer”. Haar verdere woorde was:” We battle with the learners each and every day!”

Respondent 5 het geantwoord: “Ons skool kort dringend spesialisondersteuning. Ons het 122 leerders wat emosionele probleme het en 148 wat gedragsprobleme het en geen terapeute of sielkundiges besoek ons nie. Die distrikskantoor sê hulle het nie die mannekrag beskikbaar om na ons te stuur nie.”

Wanneer daar gekyk word na die twee response, is dit kommerwekkend dat ernstige probleme nie aangespreek kan word soos dit moet nie en dit dan sal lei tot hindernisse tot leer.

Hierdie probleem moet in 'n baie ernstige lig deur die Department gesien word en 'n poging moet daadwerklik deur die distrik aangewend word om leerders wat deur die personeel by 'n skool uitgewys word as leerders wat ernstige hindernisse tot leer ervaar, te ondersteun. Die Departement van Onderwys (2009:8), maak dit duidelik dat alle hoofstroomskole voldiensskole gaan wees en dat elke leerder ondersteun gaan word, ongeag die hindernisse tot leer. Die kwantitatiewe navorsing ondersteun die kwalitatiewe navorsing in tabel 14.5 en die interpretasie van tabelle 14.1, 14.2 en 14.3, waar daar bevind is dat opvoedkundige sielkundiges en sosiale werkers van die beroep is wat die meeste in skole gebruik word, maar die sielkundiges word oorwegend deur die ouers en die sosiale werkers deur die staat betaal.

Vraag 13.1 lui:

*Hoeveel onderwysers by die skool het informele of formele opleiding in spesiale opvoedingsbehoeftes om leerders wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun?*

Aansluitend by bogenoemde, lui vraag 14:

*Het die hoof formele, informele of geen opleiding in spesiale opvoedingsbehoeftes?*

Respondent 1 het geantwoord: "My skool het 2 opgeleide onderwysers in remediërende onderrig en die personeel gaan gereeld na vergaderings waar informele opleiding geskied. Ek as hoof van die skool het slegs informele opleiding in spesiale opvoedingsbehoeftes."

Kwantitatiewe navorsing ondersteun die kwalitatiewe navorsing in tabel 15 en interpretasie van tabel 15, waar 86% van skole tussen een en 14 onderwysers het wat wel informele opleiding het in spesiale opvoedingsbehoeftes, asook tussen een en 14 onderwysers wat wel formele opleiding het in spesiale opvoedingsbehoeftes. By die skoolhoofde is daar slegs 9% wat formele opleiding in spesiale opvoedingsbehoeftes het.

### **6.3 Samevatting**

Inklusiewe onderwys hou uiteenlopende en veeleisende uitdagings vir ondersteuningstelsels in wat leerders wat hindernisse tot leer ervaar asook hulle ouers en onderwysers moet ondersteun. Ondersteuningstelsels moes na die instelling van inklusiewe onderwys werklik in werking tree en hulle rol vervul wat beteken groter uitdagings aanvaar en meer verantwoordelikheid op hulle neem.

Die doelstelling van die studie was, soos uiteengesit in hoofstuk 1 afdeling 1.3, om te kyk na publieke laerskole in Gauteng wat die standpunt in Witskrif 6 (Department of Education 2001:9) huldig waar uitgewys word dat inklusiewe onderwys 'n gewone deel van ons onderwysstelsel behoort te wees. Die studie het verder na die aard en uitvoerbaarheid van inklusiewe onderwys gekyk en veral of alle leerders in elke klas haar of sy volle potensiaal kan bereik en al die nodige ondersteuningstelsels wel in plek is om alle leerders te ondersteun, ongeag of hulle hindernisse tot leer ervaar al dan nie.

Eerstens is daar 'n literatuurstudie onderneem in die veld van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Die leerder wat binne inklusiewe onderwys staan met sy verwysingsraamwerk, moes eers nagevors word deur ondersoek in te stel na drie modelle wat erken word as deel van die invloedsfeer op 'n leerder. Daar is gekyk na die eerste opvatting rondom die leerder wat hulle ontstaan binne die mediese model het en daarna na die sosio-ekonomiese model en na Bronfenbrenner se ekologiese model. Daarna is daar 'n literatuurstudie gedoen oor wat inklusiewe onderwys behels. As deel daarvan is daar na die kenmerke

van inklusiewe onderwys gekyk, en volgens die Departement van Onderwys (2009:20) is inklusiewe onderwys 'n hoofstroomskool wat onderwys verskaf aan alle leerders, dié wat hindernisse tot leer ervaar en dié daarsonder. Die skool se doelwit is om 'n gevoel van geborgenheid daar te stel vir alle partye betrokke. Binne die inklusiewe skool word daar aanpassings aan die kurrikulum gemaak om die leerinhoud toeganklik vir alle leerders te maak. Daar word ook verseker dat die nodige ondersteuning beskikbaar is om veral die leerders wat hindernisse tot leer ervaar te ondersteun, asook hulle ouers en onderwysers. Inklusiewe skole word daargestel om te help om stigmas en etikettering te verwijder en leerders te help om hulle volle potensiaal bereik en hulle plek in die samelewning vol te staan. By die skole word die leerders wat hindernisse tot leer ervaar presies dieselfde hanteer en behandel soos alle ander leerders. Daar word geensins gediskrimineer teen enige leerder nie.

Bogenoemde aspekte het geleei tot die omvang wat ervaar word in die skole ten opsigte van hindernisse tot leer. Daaronder word hindernisse soos die MIV/Vigs status van ouers en leerders bespreek, asook fisiese, emosionele, psigiese en kognitiewe aspekte wat as hindernisse by leerders geïdentifiseer is. Nadat daar gekyk is na wat inklusiewe onderwys behels, is daar 'n oorsig oor die geskiedenis van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en die aanloop daartoe gegee. Nadat Suid-Afrika se agtergrond tot inklusiewe onderwys toe van nader beskou is, is daar na internasionale ervarings gekyk.

Die internasionale ervaring aangaande inklusiewe onderwys is ook al in Suid-Afrika gevoel en ervaar. Die effek van inklusiewe onderwys word veral gevoel in inklusiewe publieke laerskole waar Witskrif 6 al in werking getree het. Om hierdie rede is daar gekyk na die positiewe invloed wat internasionale lande se inklusiewe onderwysstelsels, en veral hulle ondersteuningstelsels, op Suid-Afrika kan uitoefen.

Die navorsingsvraag wat beantwoord moes word, lui:

*“Is die nodige ondersteuningstelsels in plek in Gautengse publieke laerskole om die nodige ondersteuning te bied aan leerders met hindernisse tot leer in ‘n inklusiewe onderwyssisteem en funksioneer hulle optimaal ?”*

Daar is gevind dat Gautengse publieke laerskole wel op die regte pad is na inklusiewe onderwys ondersteun deur ondersteuningstelsels om leerders wat hindernisse tot leer ervaar te help om hulle volle potensiaal te bereik. Maar daar is gevind dat ondersteuningstelsels binne inklusiewe laerskole in Gauteng nog ruimte laat vir verbetering en selfs in sommige gevalle nog geensins funksioneer soos dit moet nie. Daar is eers ‘n literatuurstudie onderneem na wat ondersteuningstelsels binne die Suid-Afrikaanse konteks behels. ‘n Ondersoek is geloods na die nodige ondersteuningstelsels wat in plek geplaas is om ondersteuning aan leerders met hindernisse tot leer te verleen, soos ouerbetrokkenheid, die institusionele ondersteuningspan (ILST) en die distriksondersteuningspan (DBST), beleidstendense, spesiale skole wat vandag se hulpbronsentrums is, voldiensskole, spesialondersteuning, asook informele klashulpe.

Nadat die literatuurstudie gedoen is, het die inligting daartoe geleid om te help om ‘n vraelys te ontwerp om die navorsingsvraag te beantwoord soos hierbo uiteengesit.

Die vrae in die vraelys is so ontwerp om die spesifieke navorsingsvrae aan te spreek en te beantwoord wat in afdeling 1.4 van hoofstuk 1, asook in hoofstuk 4 afdeling 4.3 uiteengesit is. Die afdelings waarin die vraelys verdeel is, sluit biografiese inligting, hindernisse tot leer, onderskeie beleide deur die skool geïmplementeer, skool se ondersteuningstelsels, individuele ondersteuning, toeganklikheid van die skool vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar, toeganklikheid van gespesialiseerde hulp tot die skool, klaskamerstrategieë, opleiding, bronne beskikbaar en ouerbetrokkenheid in.

Die finale vraelys is elektronies via e-pos na die hoofde van 220 Gautengse publieke laerskole gestuur. Dit het in Gautengse Noordelike, Suidelike en Sentrale distrikte ingesluit. Elektroniese verspreiding is as 'n opsie gekies omdat tegnologie al so ontwikkel is dat dit kommunikasie vergemaklik. Daar is ook vraelyste en 'n selfgeadresseerde koevert per pos uitgestuur aan daardie skole wat nie toegang tot die internet het nie

Die deelnemende skole wat geselekteer was, was publieke laerskole in Gauteng en is doelmatig gesteekproef om verteenwoordigend te wees van stedelike en landelike laerskole (geografies verteenwoordigend), 'n verskeidenheid sosio-ekonomiese strata soos aangedui deur voedingsareas (So val Johannesburg-Noord distrikskole, Johannesburg-Sentrale distrikskole en Johannesburg-Suid distrikskole binne ekonomies gegoede, middelmatige asook swak inkomstegroepe) en bevolkingsgroepe. Bevolkingsgroepe was goed verteenwoordig in hierdie studie waar resultate uitgewys het dat deelnemende skole wat die vraelyste beantwoord het, onderskeidelik Afrikaans, Engels, Xhosa, Zulu, Sepedi, Sotho, Tsonga en Tswana was. Die belangrikheid van 'n verteenwoordigende steekproef van die teikenpopulasie word sterk beklemtoon deur Mc Millan en ook deur Walton (Mc Millan & Schumacher 2001:401; Walton 2006:111).

Daar is 129 vraelyste uit 220 terugontvang, 'n terugvoerkoers van 58.6%, wat 'n baie goeie aanduiding verskaf het van die huidige stand van sake in Gauteng se publieke laerskole aangaande ondersteuningstelsels. Daarna is die vraelyste gereed gemaak vir data-analisering.

Na ontleiding van die vraelyste is daar in talle gevalle gevind dat die nodige ondersteuningstelsels nie in plek is om leerders en onderwysers te ondersteun aangaande hindernisse tot leer nie. Die probleem kan 'n reuse impak op die jeug van Suid-Afrika wat hindernisse tot leer ervaar asook die onderwysers en inklusiewe onderwys as 'n geheel hê, indien dit nie dringend aangespreek word

nie. Dit beteken dat die leerders met hindernisse tot leer in die onderskeie skole waar ondersteuningstelsels nie in plek is nie, nie hulle volle potensiaal kan bereik nie en hulle selfbeeld geskaad kan word. Die impak van die probleem op onderwysers wat by die onderskeie publieke laerskole werksaam is waar ondersteuningstelsels nie in plek is nie, word swaar gevoel. Dit blyk uit die response vanaf die respondent, soos wat dit in afdeling 6.2.1 uiteengesit word.

Om bogenoemde rede is die doel van hierdie navorsing om leemtes in ondersteuning uit te wys en aanbevelings te maak waar nodig. Dit het verder ten doel om te help om enige aanduidings van bogenoemde moontlike probleme dadelik aan te spreek en uit die weg te ruim, of te help dat hulle voorkom word. Dit stem ooreen met navorsing wat alreeds in Amerika gedoen is, waar ouers van leerders met hindernisse tot leer nou die werklikheid van 'n gewone hoofstroomskoolklaskamer in die gesig staar met 'n meer veeleisende kurrikulum en pas van onderrig (Caron & McLaughlin 2003a:26). Die inklusiewe onderwyssisteem in die Verenigde State van Amerika beteken 'n inklusiewe verantwoordelikhedsisteem waarin die vordering en prestasie van elke leerder belangrik is. Dit beteken om toegang tot dieselfde kurrikulum, dieselfde inhoudstandaarde en prestasie te hê, soos alle ander leerders. So hoop die VSA om al sy leerders beter burgers te help wees in 'n demokratiese gemeenskap. Tog is daar gevind dat sekere leerders uit die hoofstroomklaskamer na 'n gespesialiseerde terapeut geneem moes word ter ondersteuning van 'n hindernis tot leer wat nie effektiief in die klas aangespreek kon word nie (Caron & McLaughlin 2003b:34).

Na afloop van die navorsing en analisering van die vraelyste, is die vorige stelling ook 'n realiteit in Gautengse hoofstroomklas in publieke laerskole. Leerders wat erge hindernisse tot leer ervaar kan nie altyd voldoende ondersteun word deur die ondersteuningstelsels wat in plek geplaas is by hulle publieke skool nie. Owers beskik ook nie altyd oor die fondse om hulle na 'n gespesialiseerde terapeut of ander vorm van ondersteuning te neem nie, wat dan tot gevolg het dat hierdie leerders nie hulle volle potensiaal kan bereik nie.

Verskeie lande benader inklusiewe onderwys baie positief en behaal groot sukses daarvan. Hulle ondersteuningstelsels is in die meeste gevalle alreeds in plek geplaas en die leerder en onderwyser trek terselfertyd voordeel daaruit. Die VSA, Engeland en Australië is voorlopers op die gebied, soos die literatuurstudie in hoofstuk 2 afdeling 2.7 uitgewys het. Daar word tog in ag geneem dat Suid-Afrika ook fondse nodig het om inklusiewe onderwys tot sy volle reg te laat kom.

## **6.4 Beperkinge van die studie**

By die aanpak van die studie was daar sekere beperkinge as gevolg van die navorsingsontwerp. Hierdie beperkinge sluit die moontlike nadele van die navorsingsinstrument, die selfgeadministreerde vraelys, soos waar daar geen en onvoltooide response was en veral die keuse van die populasie wat nagevors is, in. Daar kon net op drie distrikte in Gautengse publieke laerskole gefokus word, wat maar 'n klein persentasie van Gauteng verteenwoordig. Gauteng is maar een provinsie en die ander provinsies is dus nie by die studie betrek nie. Ongeag die beperkinge, duis die bevindinge van die studie dat daar aanbevelings gemaak kan word, veral aan Gautengse publieke laerskole. Verdere navorsing word nie slegs geïmpliseer deur die beperkinge van die studie nie, maar ook deur die vroeë wat uit die studie te voorskyn kom.

### **6.4.1 Beperkinge van hierdie ondersoek**

Deur die studie te beperk tot Gautengse publieke laerskole in Gauteng se Noordelike, Suidelike en Sentrale distrikte, is daar binne die distrikte ook die staat se kleuterskole, die hoërskole en die spesiale skole of hulpbronsentrums wat uitgesluit is. Drie distrikte in Gauteng is in die navorsing gebruik, en Gauteng se ander distrikte asook al die ander provinsies van Suid-Afrika en hulle distrikte, is uitgesluit in die navorsingsontwerp. Verdere navorsing is nodig om die aard en omvang van ondersteuningstelsels binne inklusiewe onderwys in al daardie skole te bepaal.

Slegs die respons van die hoof is vir die voltooiing van die vraelys verlang. Ervarings ten opsigte van ondersteuning wat die leerder, wat self hindernisse tot leer ervaar, asook hulle ouers en die onderwysers in die klas ervaar, is ook nodig om nagevors te word.

Die beperkte spasie by response in die vraelys het beteken dat daar nie 'n uitgebreide en verduidelikende respons verskaf kon word nie. Effektiwiteit van die institusionele en distriksondersteuningspanne is net met 'n opsie van 1 (altyd) tot 5 (nooit) toegelaat. As daar egter uitgebrei kon word waarom die betrokke opsie gekies is, kon dit lei tot beter begrip, interpretasie en aanbevelings gemaak word. Dit is met die verbale voltooiing van sommige vraelyste uitgevind en die response (soos uiteengesit in afdeling 6.2) het tot 'n beter begrip van die vroegelei.

#### **6.4.2 Beperkinge tydens die uitvoer van die studie**

In sommige gevalle was vroegelei in die vraelyste onvoltooid en is datawaardes ook vermis gemaak vir vroegelei indien 'n nul in die responsveld ingesleutel was. Om dit reg te stel, sal daar weereens 'n vraelys deur die betrokke skole ingevul word en elke vraag sal volledig beantwoord moet word om die bevindinge te bevestig.

Al was daar 91 skole wat nie die vraelys voltooi en teruggestuur het nie, was die terugvoerkoers 58,6%, wat aanvaarbaar is in die lig van ander studies wat in inklusiewe onderwys in publieke skole in Gauteng voltooi is. Dit het wel die omvang beïnvloed waartoe die resultate dalk veralgemeen is.

Omdat die navorsing slegs in drie distrikte van Gautengse publieke laerskole gedoen is, is die resultate aangaande ondersteuningstelsels maar baie beperk wat betref die inklusiewe onderwysstelsel in die hele Suid-Afrika en sy publieke skole, dit wil sê hoër- en laerskole. Verdere navorsing is nodig om al hierdie skole te bereik.

Alhoewel daar beperkinge aangaande die studie is, is dit nog steeds moontlik om aanbevelings te maak en riglyne te help neerlê wat op die bevindinge van die studie gebaseer is.

## **6. 5 Aanbevelings**

### **6.5.1 Aanbevelings aan Gautengse publieke laerskole**

Die Departement van Onderwys (2009) bevestig dat voldiens gewone hoofstroomskole met 'n inklusiewe oriëntasie die mees effektiewe manier is om diskriminerende houdings hok te slaan. Hulle poog om effektiewe onderwys daar te stel wat aan die meerderheid van leerders effektiewe onderwys te verskaf, deur die hele onderwyssisteem (Salamanca-verklaring, beginsel 5). Witskrif 6 (Department of Education 2001) is 'n beleidsraamwerk wat die rigting aandui vir die bou van 'n enkele, inklusiewe sisteem van onderwys en opleiding. Die sisteem is op die beginsels van menseregte en sosiale regte vir alle leerders gebaseer, asook op deelname, sosiale integrasie en adressering van gelyke onderwysgeleenthede, gemeenskapsbetrokkenheid en koste-effektiwiteit.

Die Departement van Onderwys (2001) beywer hom daarvoor om 'n verandering teweeg te bring om alle leerders wat hindernisse tot leer ervaar binne die hoofstroomskool te plaas en enige leerder geregtig te maak op lewenslange leer. Na aanleiding van hierdie twee paragrawe en die herbevestiging van dit wat die Departement van Onderwys verwag en daar wil stel, word die volgende aanbevelings gemaak om hulle visie te staaf:

- Daar moet gepoog word om meer onderwysers op te lei, en veral te konsentreer op hindernisse tot leer binne inklusiewe onderwys en hul te bemagtig met kennis en vaardighede. Daar kan 'n veldtog onderneem word om na skole te gaan en die onderwysberoep weereens aanloklik te maak en te verkoop aan ons jeug wat 'n keuse moet maak aangaande hulle beroepe en hulle toekoms. Dit moet onderneem word deur al die

universiteite in Suid-Afrika. Die feit dat die staat wel beurse aan voornemende onderwyskandidate verskaf, moet tot voordeel van die situasie gebruik word veral in ons land se huidige ekonomiese klimaat. Daar behoort verseker te word dat die kandidate wel die potensiaal toon om die kursus te voltooi en dan 'n kontrak te teken met die Departement van Onderwys om vir die beurs terug te werk.

- Om aan te sluit by die vorige aanbeveling, is die aanbeveling en bogenoemde gebaseer op die feit dat die klasgroottes wat onderwysers in publieke skole moet baarsaak angswakkend en nie realisties is nie. Die realiteit is dat elke onderwyser 'n hoofstroomklas van tussen 30 en 40 leerders en selfs soveel as 50 tot 60 leerders in ekonomies agtergeblewe areas moet hanteer, waar elke leerder uiteenlopende persoonlikhede en hindernisse tot leer ervaar. Voorbeeld hiervan is emosionele en gedragsprobleme. Daar moet gepoog word om die klasgroottes aan te spreek en klasse kleiner en meer beheerbaar te maak en so te verseker dat elke leerder wel die aandag kry wat hy of sy verdien. Hulle moet gehelp word om hulle volle potensiaal te bereik, maar terselfdertyd moet die onderwyser gehelp word om optimaal in die klas te funksioneer en te onderrig en nie die helfte van die tyd te spandeer aan probleme as gevolg van die groot klasse nie. Die ideaal sal wees om meer onderwysers aan te stel en dus kleiner klasse tot gevolg te hê met effektiewe onderrig binne inklusiewe-onderwys.

Omdat die Department van Onderwys nie genoeg fondse beskikbaar het om dit in 'n realiteit te verander nie, moet die hoof en die besturspan van die skool die direkte gesinslede van die leerders in die skool, asook hulle uitgebreide familie en die gemeenskap nader om te probeer om die individue wat nie werk nie, of dalk vrye tyd op hande het, by die skool te betrek. Hulle kan dan as informele klashulpe ingespan word in die klasse (soos in die taalklas, om die leerders wat hindernisse tot leer ervaar te help met lees- en taaloefeninge) om die druk van die onderwyser te verlig.

Dit sal ook tot voordeel van die leerders strek wat hindernisse tot leer ervaar.

- Onderwysers in klasse vind dit moeilik om meer as veertig leerders per klas te onderrig en te ondersteun. In Suid-Afrika waar ons so 'n hoë werkloosheidsyfer het, word daar 'n voorstel gemaak dat daar 'n eenheid binne die Department van Onderwys gestig moet word met die portefeuilje van klashulpe "class aids". Om dit te finansier, kan buitelandse beleggers gekontak word en 'n volledige voorlegging aan hulle gegee word. 'n Maandelikse verslag van elke skool waar dit geïmplementeer word, kan oor die leerders wat hindernisse tot leer ervaar se vordering voltooi word. Dit kan ook die vorm van grafieke aanneem. Jongmense wat skole verlaat kan op in 'n jaarkursus gaan en net in een spesifieke hindernis spesialiseer. Hulle leer dan hoe om dié spesifieke hindernis te ondersteun en hulle staan dan die onderwysers in die klasse by. Dit kan teen 'n lae vergoeding gedoen word. Aan die einde van hulle kursus ontvang hulle 'n sertifikaat van bevoegdheid "competence certificate", wat deur die Departement van Onderwys geëndosseer word.
- Persone wat die bogenoemde opleiding van die kandidate behartig, kan dit deur die Department op 'n kontrakbasis doen. Spesialiste in hulle veld, soos 'n kindersielkundige, 'n spraakterapeut of ander spesialiste in hul veld, kan aansoek doen om die kontrak en dan die hele handleiding wat hulle met die kandidate gaan deurwerk voorlê. Die spesialis sal ook die klashulpe wat hulle opgelei het se ondersteuning wees en hulle met raad en daad bystaan. Dit sal ondersteuning aan skole 'n massiewe hupstoot gee en 'n leemte help vul, veral waar die navorsing bewys het dat die distriksondersteuningspanne nie oor die mannekrag beskik om by alle skole uit te kom nie. Daarenteen het die meeste spesialiste in hulle veld deesdae hulle eie praktyke en kan nie altyd hulp aan die staat verskaf nie.

Na aanleiding van kwalitatiewe navorsing gestaaf deur die kwantitatiewe bevindinge in afdeling 6.2.1 van hoofstuk 6 aangaande die distriksondersteuningspanne, is dit baie belangrik dat die distrikondersteuningspanne van die onderskeie distrikte ook aandag moet gee aan die aanbevelings oor hoe hulle doeltreffende ondersteuning kan gee aan skole in figuur 3.1 in hoofstuk 3. In hoofstuk 3, afdeling 3.9, word daar verwys na distriksondersteuningspanne wat by sperdatums moet hou wanneer dit 'n saak is wat ondersteuning raak van 'n leerder wat hindernisse tot leer ervaar.

- Daar word verder aanbeveel dat beleide binne publieke skole voorsiening moet maak vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Assesseringsbeleide het wel verwysings, maar ander beleide moet hersien word en daar moet verwysing wees na leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Dit geld op die gebiede van sport-, taal- en dissiplinebeleide van die skool, soos navorsing in tabel 6 se ontleding in hoofstuk 5 punt 5.5 bewys het. Daar word aangedui dat beleide vêr tekortskiet as dit by bogenoemde afdelings kom. Distriksondersteuningspanne kan gedurende hulle besoeke aan die skole die beleide binne hulle distrik ondersoek. Dit sal verseker dat veral die sport-, taal- en dissiplinebeleide van die betrokke skole voorsiening en melding maak van leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Huidig vind hulle dat die beleide tekort skiet en beleidmakers moet aangespreek word en om te verseker dat die nodige wel in die onderskeie beleide ingeskryf en geakkommodeer word.
- Distriksondersteuningspanne moet besoek by publieke laerskole binne hulle distrik aflê en ondersoek instel daarna of alle leerders wat hindernisse tot leer ervaar, geïntegreer is in die hoofstroomklasse van publieke laerskole. Soos wat Witskrif 6 dit bevestig, mag leerders met hindernisse tot leer nie meer vir die hele dag in 'n spesiale of

remediërende aparte klas onderrig word soos voorheen nie (Department of Education 2001). Hierdie navorsing het wel getoon dat 18 van die 129 (14%) skole wat aan die navorsing deelgeneem het, dit nog doen. Indien hulle vind dat die skool nie inklusief funksioneer nie, moet hulle dit daadwerklik aanspreek en help om dit te verander deur die nodige ondersteuningstelsels in plek te help plaas waar moontlik.

- Waar die skool nie voldoende ondersteuning vanaf die distriksondersteuningspanne ontvang nie moet kollegas mekaar ondersteun. Kollegas kan saam beplan en in spanne onderrig en mekaar ondersteun en met raad en daad bystaan veral waar dit kom by die ondersteuning van leerders wat hindernise ervaar.
- Die institusionele ondersteuningspan van elke publieke laerskool in Gauteng moet daadwerklik 'n poging aanwend om ouers aan te moedig om die skool of 'n onderwyser in hulle vertroue te neem om hulle eie sowel as hulle kinders se MIV/Vigs status aan die skool of 'n onderwyser te verklaar. Sodoende kan daar dan ondersteuning aan die leerders gebied word en so kan hindernisse tot leer geadresseer word.
- Elke publieke laerskool in Gauteng (dit geld vir alle publieke skole) moet die fisiese terrein van hulle eie skool ondersoek en vasstel of dit toeganklik is vir leerders wat 'n hindernis ervaar, soos om rystoelgebonde te wees. Voldiensskole word gedefinieer as skole wat toegerus is en ondersteuning verskaf vir die volle reeks leerbehoeftes vir alle leerders (Department of Education 2001:22). Afdeling 12 van die Suid-Afrikaanse Skolewet beklemtoon hoe dit moet gebeur, naamlik dat daar onderwys aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar, verskaf moet word.
- Onderwysbehoeftes by hoofstroomskole moet aangespreek word dat fisiese fasiliteite by publieke hoofstroomskole toeganklik is vir byvoorbeeld

leerders in rystoele. Hulle moet seker maak dat alle fisiese fasiliteite beskikbaar en toeganklik is vir alle persone wat onderwysbehoeftes het. Uit die 129 response van Gautengse publieke hoofstroomlaerskole het almal erken dat hulle geen toegang bied vir leerders wat rystoelgebonde is nie. Alhoewel dit in ag geneem word dat daar nie genoeg fondse beskikbaar is om alle skole voldiensskole te maak nie, moet die hoof en die bestuurspan van die skool die ouers van die leerders in die skool en die gemeenskap asook besighede in hulle omgewing nader om te help (hulle kan materiaal, bronne en selfs mannekrag verskaf) om net 'n basiese plan daar te stel. So moet 'n terrein waar die leerder met 'n rystoel die skool binnekomm en verlaat, toeganklik gemaak word. Klasse en badkamers moet vir so 'n leerder op die grondvloer wees sodat dit toeganklik is.

- Dit sal tot voordeel van die onderwyser en die leerder wat hindernisse tot leer ervaar strek as daar netwerke tussen onderwysers, die skool en die ouers by alle publieke laerskole gebou kan word, ongeag distrik of area. Die Departement van Onderwys (2009) beaam dat konsultasie met en betrokkenheid van ouers kritieke suksesfaktore binne inklusiewe onderwys is. Om ondersteuning aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar en hulle ouers te bied, kan onderwysers al die leerders wat 'n spesifieke hindernis tot leer ervaar, identifiseer en almal op aparte kontaklyste groepeer. So kan daar lyste wees vir leerders wat 'n hindernis tot sig ervaar, of gehoor, spraak, gedrag of emosionele hindernisse. Dan word daar een keer per maand 'n inligtingsessie of kontaksessie in die aand gehou. Alle ouers en leerders wat dié spesifieke hindernisse tot leer ervaar, word dan ingelig en 'n spesialis op daardie gebied doen 'n aanbieding en gee raad en oefeninge oor hoe om die hindernis aan te spreek.

- Die hulpbronsentrum in die onderskeie distrikte moet deur die skole se institusionele ondersteuningspan genader word en die skole se onderwysers sal na die hulpbronsentrum moet gaan of die opgeleide personeel van die hulpbronsentrum sal na die skole moet gaan en opleidingsessies aanbied. Hierdie opleidingsessies moet in die middae na skool of Saterdae selfs in skoolvakansies plaasvind (omdat onderwysers by hoofstroomskole en dié by hulpbronsentrums skoolhou gedurende die dag). Die doel is om kennis en vaardighede oor te dra en dan ondersteuning tot gevolg te hê. Dus dit laat die onderwysers dan oor die kennis beskik oor hoe om die hindernisse van leerders aan te spreek binne die hoofstroomklas.

Navorsing het getoon dat 110 van die 128 ( 86%) respondenten wat die vraag oor ondersteuning vir onderwysers vanaf die hulpbronsentrum beantwoord het, die opsie “selde of nooit” gekies het om aan te dui hoeveel ondersteuning hulle van hulpbronsentrum ontvang.

- Die persentasie leerders wat stres ervaar oor hulle onveilige reis na en van die skool was kommerwekkend groot. Die skool se institusionele ondersteuningspan moet veral in die distrikte waar hulle bewus is van die probleem, spanne saamstel ('n "buddy" sisteem). Alle leerders wat in dieselfde area woon, moet op 'n vasgestelde tyd op 'n spesifieke, sentrale plek bymekaarkom en dan as 'n groep saamstap 'n Groep is veiliger as 'n persoon wat alleen stap.
- Daar kan gepoog word om rekenaars ter ondersteuning vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar, te gebruik. Waar fondse in publieke laerskole beperk is, moet daar skenkings probeer bekomen word. Vakverwante oefeninge kan as deel van die kurrikulumaanpassing uitgewerk word vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Terwyl hulle teen hulle eie pas daarvan werk, kan die onderwyser tyd aan ander leerders ook spandeer.

- Omdat spesialiste se tyd so beperk is, kan hulle leerders wat hindernisse tot leer ervaar by een geleentheid adresseer. Deur dat daar binne 'n sosiaal-ekologiese model 'n spanbenadering gevvolg word met interaksie tussen al die rolspelers word daar verzekер dat die impak in die klaskamer deur die onderwyser waargeneem kan word. Daar kan tussen die spesialis en die onderwysers ooreengekom word op 'n geleë tyd dat al die leerders wat 'n spesifieke hindernis ervaar van net een graad op 'n geleë tyd vir daardie uur uit die klas gehaal word. Sodoende kan die leerders en die onderwyser terselfdertyd ondersteun word. Die metode word al by sommige skole geïmplementeer, gewoonlik in meer gegoede areas. Navorsing het egter bevind dat spesialisondersteuning baie beperk is en as die metode gebruik kan word waar 'n paar skole gelyk gehelp kan word. Soos waar vier skole in 'n omgewing byvoorbeeld ingelig word oor watter dag en tyd die spesialishulp by die betrokke skool beskikbaar sal wees. Kan die omliggende vier skole reël dat hulle die leerders wat erge hindernisse tot leer ervaar binne hulle skole na die betrokke skool neem . Op hierdie manier kan skole en individue met 'n gebrek aan geldelike ondersteuning gehelp word.
- Skole kan 'n groentetuin aanlê en dan sop maak vir die leerders uit hulle eie tuin. Dit geld vir areas waar daar 'n tekort aan 'n voedingskema is of waar die aantal leerders wat elke dag deel is van die voedingskema so hoog is en die voorsiene begroting nie al die kostes kan dek nie. Koste aan so 'n groentetuin is minimaal, maar voedingswaarde van die kos wat voorsien kan word, is hoog.
- Daar moet gepoog word om groepondersteuning, by elke skool in te stel. Navorsing toon dat hierdie ondersteuning in 42% tot 63% van die skole nie geïmplementeer is nie. Leerders wil nie graag hulle eie vrye tyd in die middae na skool opgee nie. Dit kan in die begin in klasure in 'n taalles gedoen word. As daar gelees word, kan daardie leerder wat hindernisse

tot leer ervaar langs 'n leerder sit wat nie hindernisse tot leer ervaar nie. Die leerder met hindernisse kan dan vir die ander leerder lees en so kan hulp verleen word met uitspraak en begrip. Hierdie stelsel kan geleidelik in alle klasse en vakke infaseer word. Skole kan ook raad inwin van skole wat alreeds 'n "buddy system" in plek het.

- Die gemeenskap kan meer betrek word. Wanneer projekte aangepak word, kan bestuurders en eienaars van besighede uit die omgewing vir 'n ete genooi word en terselfdertyd kan 'n voorlegging van die projek deur die onderwysers en die leerders gedoen word. Besighede kan idees kry van hoe en waar hulle betrokke kan raak, kommunikasie tussen die skool en die gemeenskap is nodig. Dit kan 'n waardevolle bron van ondersteuning word, waar daar boeke, hulpmiddels en ander nodige bronne geskenk kan word. Besighede kan selfs hulle spesialisvaardighede met die skool deel.

## **6.6 Aanbevelings vir verdere navorsing**

Die bevindinge van die studie stel verdere navorsing in die volgende velde voor:

- 'n Studie oor 'n tydperk van 'n paar jaar om weereens die aard en omvang van inklusiewe onderwys te bepaal in publieke laerskole en hoërskole in Suid-Afrika. Dit kan in al nege provinsies uitgevoer word en binne die provinsies se afsonderlike distrikte.
- 'n Studie om vas te stel of ondersteuningstelsels in plek is in inklusiewe onderwys binne publieke hoërskole in al nege provinsies van Suid-Afrika en in al hulle onderskeie distrikte.
- Navorsing om te bepaal of distriksondersteuningspanne hulle funksie as ondersteuningsnetwerk in Gautengse publieke laerskole vervul.
- 'n Studie om te bepaal of die taal waarin leerders onderrig word die oorsaak kan wees van hindernisse tot leer.

- 'n Studie oor intrinsieke en ekstrinsieke faktore wat aanleiding daartoe gee dat 'n leerder hindernisse tot leer ontwikkel.
- 'n Ondersoek na die onderskeie skoolbeleide, soos assessorings-, sport-, taal- en dissiplinebeleide, asook akademiese beleide met verwysing na leerders wat hindernisse tot leer ervaar.
- Navorsing oor die funksionering van die bronnesentum en die rol wat dit vervul teenoor inklusiewe voldiensskole met spesifieke verwysing na die ondersteuningsaspek wat dit binne 'n inklusiewe onderwysstelsel aanspreek.
- 'n Ondersoek na die mate waarin die institusionele ondersteuningspanne van 'n sekere distrik en die distriksondersteuningspan van daardie distrik saamwerk. Daar kan vasgestel word of hulle voldoende ondersteuning verskaf om hindernisse effektief aan te spreek, dus te ondersteun. Dit kan in publieke laerskole of publieke hoërskole in alle distrikte van die nege provinsies van Suid-Afrika ondersoek word. 'n Studie wat kan bepaal wat die bevindinge van die navorsing sal wees as die studie in een van die ander agt provinsies herhaal word.
- Navorsing oor die toeganklikheid van spesiale skole of voldiens inklusiewe skole in Suid-Afrika ten opsigte van leerders wat hindernisse tot leer ervaar.
- Navorsing oor die ingesteldheid van die hoof van 'n publieke hoër- of laerskool teenoor die infasering van inklusiewe onderwys by sy of haar skool en hoe dit die proses en kwaliteit van inklusiewe onderwys in daardie betrokke skool beïnvloed.

## 6.7 Samevatting

Om die sirkel van hierdie navorsing te voltooi, word daar weer verwys na waar daar in die begin van hierdie studie aangehaal is wat die vorige Adjunkminister van Buitelandse Sake, Pahad, gesê het, naamlik dat daar geen twyfel is dat dit die primêre doelwit van inklusiewe onderwys is om 'n grenslose gemeenskap

daar te stel, 'n gemeenskap vry van veroordeling, partydigheid, stigmatisering en diskriminasie wat leerders met hindernisse tot leer in die gesig staar. Hy vervolg deur te sê dat dit in inklusiewe onderwys essensieel is om by ons getransformeerde agenda te hou en die realisering van ons ideale, soos uitgedruk in ons konstitusie, aan te spreek wat sê:" Dat almal gelyk is onder die wet en dat gelykheid insluit 'n volle en gelyke genieting van alle regte en vryhede" (Naptosa Insight 2007, volume1:7), veral dié in onderwys.

Die vorige Minister van Onderwys, Naledi Pandor, sluit aan by die politieke argument, waar sy sê: "As we move forward to embrace a common South African national identity, learners will come to understand that a variety of group or subgroup identities based on class, race, religion or disability are compatible with a commitment to a broader national South African identity, so together we are going to change the character of schools [<http://www.che.ac.za/doc>]. Juis om hierdie redes het hierdie studie om die ondersteuningstelsels in inklusiewe onderwys te ondersoek gevvolg. In die drie jaar wat verloop het vanaf 2007 tot 2010 vandat bogenoemde stellings gemaak is, het dié navorsing getoon dat alle leerders, dié met hindernisse en dié daarsonder, almal saamgevoeg is binne een hoofstroomklaskamer binne 'n inklusiewe skool, dus het hulle woorde 'n realiteit geword.

Die vorige President van Suid-Afrika, Thabo Mbeki, het Artikel 24 van die "United Nation Convention" geteken. Hierdie artikel sluit aan by die wêreldonderwysforum wat in April 2000 in Dakar, Senegal gehou is, waar daar onderskryf is dat die regerings van al die onderskeie lande in die wêreld die verpligting het om seker te maak dat alle leerders in hul land gelyke toegang tot onderwys het [<http://www.unesco.org/education>]. Omdat ons in Suid-Afrika ons saam met die wêreld verbind het tot gelyke onderwys, het die literatuurstudie in hierdie navorsing nie slegs op Suid-Afrika gefokus nie, maar ook na internasionale lande se inklusiewe onderwys verwys.

In die literatuurstudie wat onderneem is, is daar veral gefokus op ondersteuningstelsels binne inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en die geskiedenis wat daartoe aanleiding gegee het. Die vraag na die aard en omvang van inklusiewe onderwys is ook in die literatuurstudie beantwoord. Daarna is daar na internasionale lande gekyk met die fokus op hulle ondersteuningstelsels. Die omvang van die hoeveelheid leerders wat hindernisse tot leer ervaar in inklusiewe hoofstroomklaskamers is in die navorsing uitgewys.

Die navorsingsvraag in die studie is beantwoord en die ondersteuningstelsels wat wel in plek geplaas is om die leerders met hindernisse tot leer, die onderwysers en hulle ouers te ondersteun is nagevors. Hierdie ondersteuning sluit spesialisterapeute, opgeleide personeel, die hulpbronsentrum, die gemeenskap, klashulpe, medeleerders en die institusionele en distriksondersteuningspanne in. Daar is in hoofstuk 5, waar die ontleding van die empiriese navorsing gedoen is, ook uitgewys of hulle optimaal funksioneer al dan nie. Die toeganklikheid van skole en die implementeringstrategieë om die hoofstroomklas inklusief te maak, soos die kurrikulum wat aangepas moes word om alle leerders te akkommodeer, beleide en asseseringsaanpassings het ook aandag geniet.

Waarnemings uit die navorsing toon dat die meeste Gautengse publieke laerskole in die proses is om inklusiewe onderwys ondersteun deur ondersteuningstelsels wel suksesvol te implementeer. Daar is tog 'n paar publieke laerskole wat min tekens van die implementering van inklusiewe onderwys ondersteun deur ondersteuningstelsels toon. Tog is dit bemoedigend dat die meerderheid hoofstroom publieke laerskole in Gauteng goeie vordering getoon het met die implementering van inklusiewe onderwys. Op hierdie stadium, met die uitreiking van die (Department of Education 2009) , is inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys op die regte pad en is hulle toegewyd om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak. As al die publieke skole en ondersteuningstelsels in Suid-Afrika streef om die riglyne soos uiteengesit in (Department of Education 2009) na te kom en so te implementeer

soos uiteengesit, kan inklusiewe onderwys nie anders as om 'n sukses in Suid-Afrika te wees nie. Daar sal egter op 'n gereelde basis toesig gehou moet word en hulp verleen moet word waar ondersteuningstelsels nog nie na wense funksioneer nie en daarom is dit veral in Suid-Afrika belangrik om van mekaar te leer. Dit beteken, dat suksesse en uitdagings, selfs probleme gedeel moet word en dat oplossings gevind moet word, omdat almal hier met dieselfde situasies gekonfronteer word. Met die regte ondersteuning van alle partye kan totale inklusiewe onderwys in Suid-Afrika dus 'n realiteit en 'n sukses wees.

### **6.7.1 Die waarde van die studie**

Die motivering vir die studie was deels die boodskap wat Witskrif 6 deurgegee het, dus om te beweeg vanaf 'n leerdergesentreerde model na een waar leerders se hindernisse aangespreek word binne 'n sisteembenadering. Die doel is om 'n sisteem te ontwikkel waarbinne alle hindernisse, insluitend armoede, taal, kommunikasie, geslag, gebrek en MIV/Vigs aangespreek en verstaan word. Dit gaan dus daaroor om een sisteem en een kurrikulum vir almal te ontwikkel. As navorsing word 'n mens elke dag van die probleem bewus gemaak waar onderwysers in die klassituasie waargeneem word in publieke laerskole en waar alle leerders saam in 'n hoofstroomklaskamer geakkommodeer word. Alle leerders met hindernisse tot leer se behoeftes word egter nie altyd effektief aangespreek nie, omdat die nodige ondersteuningstelsels nie in plek is nie. Dit veroorsaak 'n frustrasie asook 'n las vir die onderwysers wat nie altyd voldoende opgelei is om die hindernis effektief aan te spreek nie.

Die feit dat inklusiewe onderwys in Suid-Afrika nog in sy kinderskoene staan en al die nodige ondersteuningstelsels nog besig is om in plek geplaas te word, het die huidige studie genoodsaak. Daar is ondersoek ingestel om te bepaal tot watter mate die ondersteuningstelsels alreeds in Gautengse publieke laerskole bestaan. Na die bevindinge was die doel om raad te gee en aanbevelings te maak om leemtes aan te spreek en so 'n bydrae te lewer tot die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in Gautengse publieke laerskole. Dit

sal tot voordeel strek van elke leerder wat 'n hindernis tot leer ervaar asook van dié daarsonder.

Die studie is onderneem met die doel om vas te stel of ondersteuningstelsels al bestaan om leerders wat hindernisse tot leer ervaar, onderwysers asook ouers te ondersteun binne die inklusiewe onderwyssstelsel in Gautengse publieke laerskole. Daar is in hierdie doel geslaag deur data wat ontvang is van drie distrikte van Gautengse publieke laerskole en die interpretasie en ontleding van Suid-Afrikaanse sowel as internasionale literatuur. Daar is bepaal tot welke mate die implementering van ondersteuningstelsels alreeds gevorder het om ouers, onderwysers en leerders wat hindernisse tot leer ervaar ten volle te ondersteun. Laastens is daar bepaal hoe die reeds bestaande ondersteuningstelsels wat deur die navorsing uitgewys is, nie voldoende ondersteuning verskaf nie, en hoe die reeds bestaande ondersteuningstelsel aangepas, verander en verbeter moet word om op die mees effektiewe en korrekte wyse ondersteuning aan Gautengse publieke laerskole te verskaf, met die oog op suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in Gautengse publieke laerskole.

Volgens Witskrif 6 (Department of Education 2001:60), is die Departement van Onderwys gedetermineerd om 'n inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel daar te stel wat deur ondersteuningstelsels ondersteun word om sodoende 'n gemeenskap waarin mense vir mekaar omgee, te skep. Samewerking tussen ouers, onderwysers en ander belanghebbendes kan tot voordeel van die instelling van inklusiewe onderwys strek. Lede uit die gemeenskap kan ook 'n groot rol speel by die implementering deur bronne te help beskikbaar stel. Die vlak van die leerders se gebreke moet bepaal word en dan of die nodige ondersteuning wel in plek is of geplaas kan word al dan nie. 'n Paradigmaskuif van uitsluiting na een van insluiting waarin hindernisse tot leer, verskillende leerstyle en vlakke van intelligensie in ag geneem moet word.

Aanpassings moet gemaak word om elke hindernis te ondersteun en spesifieke ondersteuning vir 'n individuele leerder, soos klaskamertegnieke, so aan te pas dat alle leerders binne die hoofstroomklas geakkommodeer word. Alle skoolwye ingrypings wat wel plaasvind, moet op die slaag van inklusiewe onderwys gerig wees. Volgens (Department of Education 2009) erken inklusiewe skole leerders se potensiaal en sorg dat die skool toeganklik is. Die skool moet 'n beleid van inklusiwiteit ontwikkel en programme teen diskriminasie daarstel, waar demokrasie erken word en menseregte voorkeur geniet. Dit is basies 'n opsomming van die perfekte skool binne inklusiewe onderwys, ondersteun deur ondersteuningstelsels en met so 'n inklusiewe voldiensskool as mikpunt van die Department van Onderwys kan inklusiewe onderwys in Suid-Afrika net 'n sukses wees.

## BIBLIOGRAFIE

- Adelman, H. 1996. *Understanding intervention in psychology and education*. Westport, CT: Praeger publishers.
- Ainscow, M. 1995. *Education for all: Making it happen*. Support for learning 10(4):147-155.
- Ainscow, M. 1998. Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field, in *Theorising special education*, edited by C. Clark, A. Dyson & A. Millward. London: Routledge, 7-20.
- Ainscow, M. 1999. *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Allen, F. 1980. Learning for all, unit 16, Open university course “Learning for all” E2420, Milton Keynes: Open University.
- Alston, R. 2006. Asset utilization and bias measures. Proceedings of conference of South African Education and Law Association (SAELA).
- Askew, S. & Carnell, E. 2006. *Inclusive education: international voices on disability and justice*. London: Falmer Press.
- Avramidis, E., Bayliss, P & Burden, R. 2000. A survey into mainstream teacher attitudes towards inclusion. *Educational Psychology*, 20(2):1-22.
- Babbie, E. 2001. *Survey research methods*. California: Wadsworth.
- Bailey, J. & Du Plessis, D. 1997. Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of educational administration*, 35(5):428-438, 249.

- Bailey, J. 1998. Medical and psychological models in special needs education, in *Theorising special education*, edited by C. Clark, A. Dyson & A. Millward, London:Routledge, 44-60.
- Bain, A. & Dolbel, S. 1991. Learning disabilities: *the interaction of the learner task and action setting*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ballard, K. 1999. *Inclusive education: international voices on disability and justice*. London: Falmer Press.
- Balshaw, D. 1991. 'Perils of the school run", *Guardian* 3 August 1991, p.24.
- Barnett, C., Monda-Amaya, L.E. & Lisa, E. 1998. Principal's knowledge of and attitudes toward inclusion. *Journal of Remedial and Special Education*, 29:212-223.
- Bartlett, L.D., Weisenstein, G.R. & Etscheidt, S. 2002. *Successful Inclusion for Educational Leaders*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Berres, M.S. 1996. *All children, All Schools*. In Creating tomorrow's schools today: Stories of Inclusion, Change and Renewal. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Bogdan,R.C. & Bilken, S.K. 2003. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Cape Town: Pearson Education.
- Booth, T. 1996. A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education* 6(1):80-100.

- Booth, T. & Ainscow, M. 1998: *From them to us. An international study of inclusion in education.* London: Routledge, 24-26.
- Booth, T., Ainscow, M. & Dyson, A. 1998. England: Inclusion and exclusion in a competitive system, in *From them to us. An international study of inclusion in education, edited by T Booth, & M. Ainscow.* London: Routledge, 3-11.
- Bothma, M., Gravett, S. & Swart, E. 2000. The attitudes of primary school teachers towards inclusive education. *South African Journal of Education* 20(3):200-208.
- Bradley, D., King-Sears, M. & Tessier-Switlick, D. 1997. *Teaching students in inclusive settings. From theory to practice.* Boston: Allyn and Bacon.
- Bradshaw, L. 2001, Understanding Educator Attitudes Toward the Implementation of Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly, Spring 2001*, 25(2):11-13.
- Brantlinger, E. 1997. Using ideology: cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research* 67(4): 425-459.
- Brenner, M. & Marsh, P. 1978: *Social science research methods.* New Jersey: Prentice- Hall.
- Burden, A. 2000. Inclusive education; back to the future with commitment and common sense-case studies. *Educare* 29 (1 & 2):27-36.

Caron, E.A. & McLaughlin, M.J. 2003a. Perspective on inclusive education in America. United States Agency for International Development. *EQUIP2:26-36.*

Caron, E.A. & McLaughlin, M.J. 2003b. Educating children with disabilities: Who are the children with disabilities? United States Agency for International Development. *EQUIP2:1-11.*

Caswell F 1996. Success in Statistics. Third Edition. John Murray Publishers Ltd London.

Cavallaro, C.C. & Haney, M. 1999. *Preschool inclusion.* Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Cave, P. 2001. Educational reform in Japan in the 1990s: "individuality" and other uncertainties *Comparative Education Review* 37(2):173-191.

Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) 2000. Index for inclusion. Bristol: CSIE.

Charema, J. 2005. *From Special schools to inclusive education: the way forward for developing countries South of the Sahara.* Botswana: Francistown.

Christenson, C. 1996. Disabled, handicapped or disordered: "What's in a name?" in *Disability and the dilemmas of education and justice* edited by C. Christensen & F. Rizvi. Buckingham: Open University Press, 63-82.

Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. 2001. *Schools and families: creating essential connections for learning.* London: The Guilford Press.

Christie, P. 1985. *The right to learn. The struggle for education in South Africa.* Johannesburg: Ravan.

- Clough, P. & Barton, L. 1998. Introduction: Self and research act in *Making difficulties: Research and the construction of special educational needs* by P.Clough & L.Barton . London: Paul Chapman Publishing.
- Cook, B.G., Semmel, M.I. & Gerber,M.M. 1999. Attitudes of principals and special education teachers towards the inclusion of students with mild disabilities: critical differences of opinion. *Remedial and special education* 20(4):199-256.
- Cook, S. 2003. *Educational Insights*. 8(2):39-50.
- Corbett, J. 2001. Teaching approaches which support inclusive education: A connective pedagogy. *British journal of special education* 28(2):50-60.
- Crawage. M. 2002. Children with disabilities in mainstream schools. MEd dissertation, University, of Johannesburg, Johannesburg.
- Dale, M. 1996. *Policies in public schools*. Columbia: Columbia University.
- Davern, L., Sapon-Shevin, M., D'Aquanni, M., Fisher, M., Larson, M., Black, J. & Minindo, S. 1997. Drawing distinctions between coherent and fragmented efforts and building inclusive schools. *Equity and Excellence in Education* December:31-40.
- Dawes, A. & Donald, D. 2000. Improving children's chances: developmental theory and effective interventions in community context in *Addresing childhood adversity* edited by D.Donald, A.Dawes, & J.Louw. Cape Town: David Philip.
- Delport, C.S.L. 2002. Quantitative data collection methods in *Research at grass roots* edited by A.S. de Vos. Pretoria: Van Schaik.

Department of Education. 1996. *Culture and employment policy addressing inclusive education (GNWT)*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 1997. *Quality education for all. Report of the national commission on special needs in education and training (NCSNET) and national committee for education support services (NCESS)*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 2000. *Education White Paper 5: Special Education: Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Government Printer.

Department Of Education. 2001. *White Paper 6 on special needs education. Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 2002. *Draft conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education (2<sup>nd</sup> Draft)*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 2003. *Revised national curriculum statement Grades R - 9 (schools): Teacher's guide for the development of learning programmes (languages)*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 2005a. *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education for special schools as resource centres*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 2005b. *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: District support teams*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 2005c. *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: Full service schools*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 2005d. *Draft national strategy on screening, identification, assessment and support*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 2006. *Draft national strategy on screening, identification, assessment and support*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 2007. *Guidelines to ensure quality education and support in special schools and special school resource centres*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 2009. *Special needs education, building an inclusive education and training system guidelines for full-service / inclusive schools*. Pretoria: Government Printer.

De Vos, A.S. (ed) 2000. *Research at grass roots*. Cape Town: Oxford Southern Africa.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B., Poggenpoel, M., Schurink, E. & Schurink, W. 2001. *Research data analysis*. Pretoria: Van Schaik.

Donald, D. 1996: The issue Inclusive Education an alternative model in *Perspectives on learning difficulties* edited by P. Engelbrecht, S. Kriegler & M. Booysen. 1996. Pretoria: Van Schaik, 71-85.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 1997. *Educational psychology in social context: Challenges of development, social issues and special need in Southern Africa*. Cape Town: Oxford University Press.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. *Educational psychology in social context*. Cape Town: Oxford South Africa.

Du Preez, T. 2007. Naptosa Insight: Having an insight into, and understanding of, the teacher practitioners. Volume 1, Februarie 2007:7-19.

Du Toit, L. 1996. An introduction to specialized education in *Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities*, edited by P. Engelbrecht, , S.M. Kriegler. & M.I. Booysen. Pretoria: Van Schaik: 5-19.

Du Toit, J. 2003. Independent schooling. In *Human resources development review 2003: Education, employment and skills in South Africa*. Cape Town; HSRC Press. 380-395.

Du Toit, P & Forlin,C. 2009. Cultural transformation for inclusion, What is needed? A South African perspective. *School Psychology International* 30(6):644–650.

Dyson, A. and Millward, A. 2000. *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.

Educationally Speaking Konferensie 2001:42 . Pretoria.

Eloff, I. & Kgwete, L.,K. 2007. South African Teachers “voices on support in inclusive education, *Childhood Education* 6 (83):351-355.

Engelbrecht, P.1999. A theoretical framework for inclusive education In *Inclusive education in action in South Africa* edited by P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker, & L. Engelbrecht. Pretoria: Van Schaik, 3-11.

- Engelbrecht, P. & Green, L. (eds) 2001a. *Promoting learner development*. Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht, P. & Green, L. 2001b. *Promoting learner development: preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht, P, Oswald, M & Forlin, C. 2006. Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. *British Journal of Special Education* 33(3):121–129.
- Engelbrecht, P. 2009. Inclusive psychology and social transformation: responding to the challenges of the new South Africa in *Psychology for inclusive education edited by P. Hick, R. Kershner & P. Farrell* Oxon: Routledge, 108–116.
- Eric Digest 2003. Self-determination and the education of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education* 6(3): 199-215.
- Etschiedt, S. 2007. Special Education, law and practice in public schools. University of Kansas: Columbus.
- Farrell, P. 2001. Special education in the last twenty years: Have things really got better? *British Journal of Special Education* 28(1):4-10.
- Ferguson, P., Ford, A. (eds) 1994. *Schooling and disability*. Chicago: National Society for the study of Education.
- Ferguson, P.M. 2002. A place in the family: a historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability. *Journal of Special Education* 36(3):124-130.

- Forbes, A. 2007. Living with ASD in mainstream education from pre-school through college., Newsletter from Autism South Africa, p66.
- Forlin, C. 1997. Inclusive education in Australia. *Special Education Perspectives* 6(1):21-26.
- Forlin, C. 2001. The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education* 16(2):119-129.
- Fouché, C.B. 2002. Problem formulationin *Research at grass roots* edited by A.S. De Vos, Pretoria: Van Schaik: 104-113.
- Fowler, F.J. 1993. *Survey research methods*. Newbury Park: Sage publications.
- Frank, G. L. 2003. The use of school based support teams to improve school effectiveness. MEd dissertation, University of Johannesburg, Johannesburg.
- Frederickson, N. & Cline, T. 2002. *Special education needs, inclusion and diversity: a textbook*. Buckingham: Open University Press.
- Fuchs,D. & Fuchs, L.1995. Sometimes seperate is better. *Educational leadership* 52(4):22-26.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. 1998. Inclusion versus full inclusion. *Childhood Education* 74(5):309-316.
- Garson, P. 2006. Education in South Africa. [www.southafrica.info/ess\\_info/sa\\_glance/education/education.htm](http://www.southafrica.info/ess_info/sa_glance/education/education.htm) 2-3 (toegang verkry op 14 April 2007).

Giangreco, M. 1997. Key lessons learnt about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education* 44(3):193-210.

Gillborn, D. & Mirza, H.S. 2000. The silent catastrophe. *Journal of black studies* 34(5): 653-671.

Goduka & Swadener. 2005. *Affirming unity in diversity*. Kenwyn: Juta.

Gravely, A.R. 1998. Survey Research using the SAS System. SAS Institute Inc. Cary, NC, USA.

Green, L. & Engelbrecht, P. 2007. An introduction to inclusive education in *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa* edited by P. Engelbrecht, & L. Green. Pretoria: Van Schaik: 2-9.

Grove, K. & Fisher, D. 1999. Entrepreneurs of meaning. Parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education* 20(4):205-219.

Gugushe, M. 1999. South African teachers' voices on support in inclusive education. Pretoria: Van Schaik: 46-54.

Hall, R. & Engelbrecht, P. 1999. The possible role of special schools in inclusive education. *South African Journal of education* 19(3):230-235.

Harrison, T.L. 1994: *Doing social research*. New York: McGraw-Hill.

Hatcher, L.1998. A Step-by-Step approach to using the SAS Sysytem for Factor Analysis and Structural Equational Modeling. 2<sup>nd</sup> Edition. SAS Institute Inc. Cary, NC, USA.

Hay, J. 2003. Implementation of the inclusive education paradigm shift in South African education support services. *South African Journal of Education* 23(2):135-139.

Holz, T. & Lessing, A. 2002. Reflections on Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in an inclusive education system. *Perspectives in Education* 20(3):103.

Hopkins, J., Cohn, J.F., Campbell, S.B. en Matais, R. 1994. U.S. *Strategic plan for the U.S. Department of Education: Working Document*. Washington DC: US: Government printing office.

Hornby, G., Atkinson, M. & Howard, J. 1997. *Controversial issues in special education*. London: David Fulton Publishers.

Hyam, M. 2001. The experiences of teachers in developing inclusive classrooms. MEd dissertation. University of Johannesburg, Johannesburg.

Idal, L. 2001. Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of learning Disabilities* 30(1):1-7.

Johnson, B., & Christensen, L., 2004. *Eductional research: Quantative and qualitative and mixed research approaches*. Pretoria: Van Schaik.

Kapp. R. 1994. *Speak up lessons from a hidden child*. Pretoria: Van Schaik.

Karagiannis, A., Stainback, S. & Stainback, W. 1996. Historical overview of inclusion in *Inclusion: a guide for educators*, edited by S.Stainback & W. Stainback. London: Paul H. Brookes, 9-28.

Katsiyannis, A., Conderman, G. & Franks, D. 1995. State practices on inclusion. A national review. *Remedial and Special Education* 16(5):278-284.

- Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. 2003. *The wisdom of teams; creating the high performance organization*. New York: Harper Collins publishers.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. 2000. History, rhetoric, and reality. Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education* 21(5):270-299.
- Kerlinger, F.N. 1986. *Practicality myth and the quality of research instruction: An overview of the content of educational research textbooks*. London: Routledge.
- Kgare, G.D. 1999. The role of the education support services in the implementation of inclusive education. MEd dissertationUniversity of Johannesburg, Johannesburg.
- King-Sears, M. 1997. Best academic practices for inclusive classrooms. *Focus on Exceptional Children* 29(7):1-22.
- Kluth, P., Biklen, D.& Straut, D. 2003. Access to academics for all students in *Access to academics for all students* edited by P.Kluth, D. Bilken & D.Straut . Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1- 34.
- Kraayenoord, C.E. 2003. Learning difficulties in numeracy in Australia. *Journal of learning disabilities* 37(1):1-27.
- Kraayenoord,C.E. 2007. *Childhood Education*. United Kingdom: Parrot publishing.
- Kriel, T. 2001. Ouers se konstruering van hul rolle by insluitende onderwys. Pretoria: Van Schaik.

Kujwana, P.N. 2007. The experience of educators of inclusive education in a primary school. MEd dissertation. University of Johannesburg, Johannesburg.

Lacey, P. & Lomas, L. 1993. *A Practical guide to collaboration*. United Kingdom: Taylor & Francis.

Landbrook, W. M. 2009. Challenges experienced by educators in the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. MEd dissertation. Pretoria, University of South Africa.

Landsberg E., Kruger D. & Nel N. (eds) 2005. *Addressing barriers to learning; A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.

Larson J.L. 1982. Introduction to Probability Theory and Statistical Inference. 3<sup>rd</sup> Edition. Wiley & Sons Incorporated, USA.

Lazarus, S. & Donald, D. 1994. *Transformation in South Africa, criticle issues in education after 1994*. Pretoria: Van Schaik.

Lindqvist, S. 1997. Why our theoretical models of integration are inhibiting effective innovation. *Emotional and Behavioural Difficulties* 1(2):37-45.

Lingard, T. 1996. Why our theoretical models of integration are inhibiting effective innovation. *Emotional and Behavioural Difficulties* 1(2):39-45.

Lipsky, D. & Gartner, A. 1996. Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review* 66(4):762-796.

- Lloyd, C., Wilton, K. & Townsend, M. 2000. Children at high-risk for mild intellectual disability in regular classrooms: Six New Zealand case studies. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities* 35(1):44-54.
- Lomofsky, L. & Lazarus,S. 2001. *Educational needs related to intellectual and cognitive difference. Promoting learner development*. Pretoria: Van Schaik.
- Loreman,T., Deppeler,J. & Harvey, D. 2005. *Inclusive education. A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Crows Nest: Allen & Urwin.
- Lorenzo, T. & Schneider, M. 2006. *Disability and human rights: a South African agenda*. National Research Foundation: Human sciences research council.
- Madwal, J. 2005. *Guiding pupils in right directions and supporting all the way*. London: Oxford.
- Malloy, C.E. 2004. *Special education teacher education*. Washington: Institute of Education.
- Maphula, F. 2005: Inclusive education in state primaryschools in the Soweto Mega District. MEd Dissertation. University of Johannesburg, Johannesburg.
- Mc Kenzie, J.A. 2009. Constructing the intellectually disabled person as a subject of education: A discourse analysis using Q-Methodology. PhD thesis., Rhodes University, Grahamstown.

Mc Leskey, J. & Waldron, N. 1996. *Inclusive schools in action; making differences ordinary*. United Kingdom: Lock Printers.

Mc Millan, J. & Schumacher, S. 2003. *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Harper Collins.

Meyers, G., Gezheiser, C. & Yelich, F. 2004. Education reform and reconstruction as a challenge to research genres. *School effectiveness and school improvement* 12(1):23-27.

Miles, R. & Huberman, A.M. 1994. *Introduction to the research process in Research at grass roots* edited by A. S. De Vos. . Pretoria: Van Schaik, 3-22.

Miles, R. 2002. *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Harper Collins.

Mitchell, D.,R. 1997. The story of inclusive education in England. London: Dyson Publishers.

Mittler, P. 2000. *Working towards inclusive education: social contexts*. London: David Fulton Publishers.

Morgan, C. & Demchak, M.1998. Involving building administrators in planning for inclusive educational programs. *Rural Educator* 20(2):25-33.

Mouton, J. 1985: RGN-studies in navorsingsmetodologie. Pretoria: RGN drukkery.

Mulala, M. 2004. Funding for private and public schools: *Where does Commonwealth funding go to?* South Australia, p 58.

Muthukrishna, N. & Schoeman, H. 2000. Changing roles for schools and communities in *Promoting learner development; preventing and working with barriers to learning* edited by P. Engelbrecht & L. Green. Pretoria: Van Schaik.

Muthukrishna, N. 2001. Changing roles for schools and communities in *Promoting learner development; preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik, (33-34).

Muthukrishna, N. 2002 : Policy and legislation pertaining to special needs education in South Africa has been undergoing transformation since the democratic government came into power in 1994. International Journal of Special Education 17(1):16-21.

Naicker, S. 2003. Editorial. Enabling education network (EENET) Newsletter Issue 7:1.

Naidu,B. & Govender, P. 2008. School inspectors return, but they'll be nicer this time. Sunday Times, 28/09/08, p.15.

Naptosa Insight: Having an insight into, and understanding of, the teacher practitioners. 2007. Volume 1, Februarie 2007:7-15.

National Research Foundation. 2005 / 2006. Annual report, briefing support strategies for schools: 8.

National Statistics. 2003. Research report. The inclusion debate continues. *Kappa Delta pi Record* 35(3):128-131.

Newton, W. 1992. *Looking at policies in Nigeria*. Bloomington: Indiana University.

Nkabinde, Z. 1993. The role of special education in a changing South Africa.  
*The Journal of Special Education* 27(1):106-118.

Ntshengedzeni, O.M. 2009. Implementation of the South African National Curriculum: The Educators' perspectives. School of Education, University of Venda, Limpopo South Africa.

Oetzel, J. G., Ting-Toomey, S., & Rinderle, S. 2006. Conflict communication in contexts: a social ecological perspective in *The Sage handbook of conflict communication* edited by J.G. Oetzel & S. Ting-toomey . Thousand Oaks, CA: Sage, 97-128.

O' Shea, D. 1999. Making uninvited inclusion work. *Preventing School Failure* 43(4):178-182.

Parilla, A. 1999. Educational innovations as a school: an answer to diversity. *International Journal of Inclusive Education* 3(2):90-112.

Patton, J. 2002. *Methods of social research*. London: Collier Macmillan.

Pijl, S., Meijer, W. & Hegarty, S. 1997. *Inclusive Education. A Global agenda*. London: Routledge.

Pijl, S. & Frissen, P. 2009. What policy makers can do to make education inclusive. *Educational Management Administration Leadership* 37(3):366-377.

Pottas, L. 2005. Inclusive education in South Africa: The challenges posed to the teacher of the child with a hearing loss. DEd thesis. University of Pretoria, Pretoria.

Price,N., Mayfield, D., McFadden, G. & Marsh, J. 2001. *Collaborative teaching: Special education for inclusive classrooms*. Kansas City: Parrot publishing.

Prinsloo, E. 2001: Working towards inclusive education in South African classrooms. *South African Journal of Education*, 21(4):344-348.

Potts, J. 2005. *Skills for parents of children with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik.

Ratley, M.R. 2007. *Little England on to the veld*. Johannesburg: Raan Press.

Rossouw, L. 2009. The implementation of changed policies pertaining to child and youth care; views and experiences of team members. PhD Thesis, University of Stellenbosch, Stellenbosch.

Rouse, M. & Florian, L. 1996. Effective inclusive schools; A study in two countries. *Cambridge Journal of Education* 26(1):75.

Salisbury, C.L. & Smith, B.J. 1991. Effective practices for preparing young children with disabilities for school. Eric digest: 1-7. Available online at: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED358675.pdf>

Sands, D.J., Kozleski, E.B. & French, N.K. 2000: Inclusive education for the 21<sup>st</sup> century: a new introduction to special education. Australia: Wadsworth/Thomson learning.

Sapon-Shevin, M. 2007. *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon.

SAS/STAT Procedure Manual 2008. SAS/STAT 9.2 Users Guide: An Introduction to Categorical Data Analysis Procedures. SAS Publications, Cary, NC: SAS Institute ipv Gravely.

SAS/STAT 9.2 User's Guide 2009. Introduction to nonparametric analysis. 2<sup>nd</sup> Electronic book. Cary, NC: SAS Institute Cary, NC: SAS Institute ipv Stockberger.

Schlotzhauer, S.D. & Littell RC 1997. The SAS System for Elementary Statistical Analysis.

Schneider, M. 2006. Disability and social security in South Africa, in *Disability and social change: a South African agenda*. National Research Foundation: Human sciences research council.

Schoeman, H. 2005: Inclusive education in South Africa. Presentation delivered at Optima college: South African National Council for the blind, 3-9.

Schuman, L. & Bouwer, A and Du Toit, L. 1975. The At Risk Disl: Differential identification of intellectual and specific learning disability by teacher teams irregular schools. *South African Journal of Education* 20(3) 241- 247.

Shaddock, A.L., Giorcelli, L. & Smith, S. 2007. *Students with disabilities in mainstream classrooms: A resource for teachers*. Commonwealth of Australia.

Shamir, A. 2007. Inclusion from theory to practice: general and local issues. *Educational & Child Psychology* 24(3):21.

Shanker, A. 1994. Inclusion and ideology. *Exceptional Parent* September, 39-40.

- Shavhani, N. 2004: Inclusive education in the rural areas of Limpopo. MEd dissertation. University of the North, Polokwane.
- Silverman, D. 2000. *Doing qualitative research, a practical handbook*. California: Sage.
- Skinner, E.A., Edge, K., Altman, J., Sherwood, H. 2003. Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychol Bulletin*, volume 129:216-269.
- Skrtic, T.M. (ed) 1995. *Disability and democracy: reconstructing (special) education postmodernity*. New York: Teachers College Press, 153-165.
- Smith, T. 2010. Geweld in Suid-Afrika, Sunday Times, 31 Januarie, p 7.
- Sobsey, D. & Dreimanis, M. 1993. Integration outcomes. Theoretical models and empirical investigations. *Developmental Disabilities Bulletin* 21(1).
- South African Schools Act. 1996. Act 84 of 1996. Pretoria: Government Printer.
- Squelch, J. & Lemmer, K. 1994. *Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public school*. Johannesburg: University of Johannesburg.
- Stager, G. 1990. A new paradigm for evaluating the learning potential of an ed tech activity. Los Angeles: Pepperdine University, 467-476.
- Stainback, S., Stainback, W. 1997. Inclusion; A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Stokes ME, Davis CS & Koch GG 2003. Categorical Data Analysis Using the SAS System. SAS Institute Inc. Cary, NC, USA & John Wiley & Sons, USA.

Strydom, H. 2002. The pilot study in research at grass roots edited by A.S. de Vos. Pretoria: Van Schaik, 207-223.

Swart, E. & Pettipher, R. 2001. Changing roles for principals and educators in *Promoting learner development , preventing and working with barriers to learning*. edited by P. Engelbrecht & L. Green. Pretoria: Van Schaik, 30-46.

Swart, E & Oswald, M. 2008. How teachers navigate their learning in developing inclusive learning communities. *Education as Change* 12(2):91-108.

Tashakkori, W. & Teddlie, S. 1998: Discretion, judgement and informed consent; ethical and practise issues in social action. *Social work* 36(2):122-128.

Thaboyane, N. 2005. Attitudes of teachers toward inclusive education. MEd dissertation. University of Johannesburg, Johannesburg.

Thomas, G. 1995. Special needs at risk? *Support for learning* 10(3):100-119.

Thomas, G. & Loxley, A. 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.

Tisdall E.,K.,M. en Ridell,S. 2006.Parental associations and education politics regarding disabilities. Edinburgh: Scottish Government Press.

Tomlinson, C., Brimijoin, K. & Narvaez, L. 2008. *The differentiated school*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. & Leal, D. 2002. *Exceptional lives: special education in today's schools*. Upper Saddle River: NJ: Merill.

United Nations Convention on the Rights of persons with Disabilities. 2006.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: Unesco.

Van der Aalsvoort, G.M. & Elliot, J.G. 2007. Editorial: Inclusion and the role of educational psychologists. *Educational & Child Psychology* 24(3):4-13.

Vaughan, M. 2002. An index for inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17:197-202.

Vaughn, S. 2000. *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*. New York; Harper Collins.

Vosloo,S. 2009. The functioning of primary school learners with paraplegia/paraparesis in mainstream schools in the Western Cape, South Africa. An exploratory study. *Disability and Rehabilitation* 31(1):23–31.

Walker, G.A. 2002. Common Statistical Methods for Clinical Research. SAS Institute Inc. Cary, NC, USA.

Walton E. 2006: The extent and practice of inclusion in independent schools (ISASA members) in Southern Africa. DEd dissertation. University of South Africa, Pretoria.

Wang, M., Reynolds, M.C. & Walberg, H.J. 2007. *Handbook of special and remedial education*. Boston : Allyn and Bacon.

Watts, F. 1990. *Standing against discrimination*. New York: F Watts.

Wedell, M. 1993. *Change over time in children's development*. Auckland: Heinemann.

Westland, I. 1990. A successful way of meeting individual student needs. *Support for learning* 11(3):112-118.

Wren, Y. 2006. Speech, language and communication needs and primary school-aged children. *I can talk series*. Issue 6:3-17.

Zabel, R.H. & Zabel, M.K. 2006. Current and future practices in inclusive schooling. *Journal of Special Education* 29(2):140-145.

Zigmond, N. & Baker, J. 1995. Concluding comments: Current and future practices in inclusive schooling. *Journal of Special Education* 29(2):245-250.

## **INTERNET WEBWERWE**

<http://che.ac.za/doc> (toegang verkry op 1 Maart 2007)

[http://www.ecdlevel4.wikispaces.com/file/view/Studiegids+4\\_119467+edited.doc](http://www.ecdlevel4.wikispaces.com/file/view/Studiegids+4_119467+edited.doc)  
(toegang verkry op 24 Mei 2010)

<http://www.education.pwv.gov.za> (toegang verkry op 7 Maart 2007)

<http://edulibpretoria.wordpress.com/2010/04/12/motshekga-enveils-master-plan-for-education-in-south-africa/> (toegang verkry op 14 Mei 2010)

<http://www.fin24.co.za> (toegang verkry op 26 Februarie 2007)

<http://www.govt.co.za> (toegang verkry op 1 Maart 2007)

[http://www.hsppharvard.edu/bioethics/guidelines/ethical\\_1.html](http://www.hsppharvard.edu/bioethics/guidelines/ethical_1.html) (toegang verkry op 5 April 2010)

<http://www.icevi-europe.org> (toegang verkry 19 Julie 2010)

<http://www.idp-europe.org> (toegang verkry op 18 Maart 2008)

<http://www.inclusion.co> (toegang verkry op 18 Julie 2008)

[www.inclusion-europe.org/einclus](http://www.inclusion-europe.org/einclus) (toegang verkry 20 Julie 2008)

<http://www.inclusiveeducationcentralScotland.uk> (toegang verkry op 19 Julie 2008)

<http://www.ltscotland.org.uk> (toegang verkry op 6 Maart 2008)

<http://k6educators.about.com/b/2009/03/06/what-is-the-ideal-class-size-and-what-would-it-mean-for-education.htm> (12 October 2010)

[http://mail.bcpl.lib.md.us/~sandyste/school\\_psych.html](http://mail.bcpl.lib.md.us/~sandyste/school_psych.html) (toegang verkry op 21 Maart 2007)

<http://www.mg.co.za/article/2008-02-21-billions-for-education-but-how-will-it-be-spent> (toegang verkry op 19 Junie 2009)

[www.ndtv.com](http://www.ndtv.com) & [www.infochangeindia.org](http://www.infochangeindia.org) (toegang verkry op 20 Julie 2008)

<http://www.news24.co.za> (toegang verkry op 22 September 2008)

<http://www.pmg.org.za/report/200080527-briefing-department-education-teacher-supply> (toegang verkry op 27 Junie 2010)

<http://www.psychstat.missouristate.edu/introbook/SBK28htm> (toegang verkry op 25 Januarie 2010).

<http://www.sugiharto@atmajaya.ac.id> (toegang verkry op 21 Julie 2008)

<http://www.statcan.gc.ca> (toegang verkry op 5 April 2010 )

<http://www.statistics.com/resources/glossary/i/intcreliab.php> (toegang verkry op 27 Mei 2010)

<http://www.unesco.org/education> (toegang verkry op 2 Maart 2007)

<http://www.uni.edu/ceo/inclusion> (toegang verkry op 3 Maart 2007)

<http://www.uni.edu/coel> (toegang verkry op 6 Maart 2007)

<http://www.unisa.ac.za> (toegang verkry op 5 April 2010)

<http://www.universal.edu/ceo/incl> (toegang verkry op 17 April 2010)

[http://en.wikipedia.org/wiki/Analysis\\_of\\_variance](http://en.wikipedia.org/wiki/Analysis_of_variance) (toegang verkry 27 Mei 2010)

[http://en.wikipedia.org/wiki/frequency\\_distribution](http://en.wikipedia.org/wiki/frequency_distribution) (toegang verkry op 6 April 2010)

[http://en.wikipedia.org/wiki/Multiple\\_comparisons](http://en.wikipedia.org/wiki/Multiple_comparisons) (toegang verkry op 27 Mei 2010)

[http://en.wikipedia.org/wiki/Pearson's-chi\\_square\\_test](http://en.wikipedia.org/wiki/Pearson's-chi_square_test) (toegang verkry op 25 Januarie 2010)

[http://en.wikipedia.org/wiki/statistical\\_significance](http://en.wikipedia.org/wiki/statistical_significance) (toegang verkry op 28 Januarie 2010)

<http://www.ykac.ca> (toegang verkry op 23 Maart 2007)