

**INKLUSIEWE ONDERWYS:  
'N BESTUURSPERSPEKTIEF**

**L. JACOBS**

# **INKLUSIEWE ONDERWYS: 'N BESTUURSPERSPEKTIEF**

deur

**L. Jacobs**

(B.Sc., H.O.D., B. Ed. Hons., N.G.D.O.)

Skripsie voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die vak CMS791 as deel van die vereistes vir die graad

## **MAGISTER EDUCATIONIS**

in die

Departement Vergelykende Opvoedkunde en Onderwysbestuur

(Skool vir Opvoedkunde)

**Fakulteit Geesteswetenskappe**

aan die

**Universiteit van die Vrystaat**  
Bloemfontein

Studieleier: Prof. S.M. Niemann (Ph.D.)  
Medestudieleier: Dr. S.T. Brynard (Ph.D.)

Januarie 2005

# DANKBETUIGINGS

Ek wil my opregte dank uitspreek teenoor:

- Prof. Rita Niemann vir haar buitengewone kundigheid, sonderlinge toegewydheid en merkwaardige menswees.
- Dr. Susette Brynard, vir haar voortdurende hulp en steun.
- Prof. Steve Niemann vir sy inspirasie en deurlopende ondersteuning.
- Prof. Robbie Brazelle vir sy raad en leiding.
- My kollegas vir hulle raad en aanmoediging.
- Die Onderwysdepartemente van die Vrystaatprovinsie en die Noordwesprovinsie vir die toestemming om die ondersoeke in die onderskeie provinsies te loods.
- Die skoolbestuurders in die Vrystaatprovinsie en die Noordwesprovinsie wat bereid was om deel te neem aan die ondersoeke.
- Me Mpho Maunatlala vir die hulp in die Noordwesprovinsie.
- Dr. Mabel Erasmus vir die noukeurige taalversorging.
- My ouers, broers en susters vir hulle ondersteuning.
- Albie en die kinders: Elané, Johan en Kobus, vir alles wat julle deur die jaar moes opoffer. Julle gee betekenis aan my lewe.
- God Drie-enig, vir al die genade wat ek onverdiend elke dag van my lewe ontvang.

# VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat die skripsie wat hiermee vir die graad Magister Educationis aan die Universiteit van die Vrystaat ingedien word, my onafhanklike en selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit of in 'n ander fakulteit ingedien is nie. Die skripsie is die resultaat van my eie poging, uitgevoer met die hulp en leiding van erkende studie leiers.

.....  
**L. JACOBS**

.....  
**DATUM**

# Inhoudsopgawe

DANKBETUIGINGS.....	i
VERKLARING.....	ii
INHOUDSOPGAWE.....	iii

## Hoofstuk 1 - Inklusiewe onderwys vanuit 'n bestuursperspektief:

Oriëntering.....	1
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Probleemstelling.....	5
1.3 Doel van die navorsing.....	5
1.4 Navorsingsmetodes.....	6
1.5 Terreinafbakening.....	6
1.6 Konsepverheldering.....	7
1.6.1 Inklusiewe onderwys: Begripsomskrywings.....	7
1.6.2 Onderskeid tussen hoofstroomonderwys (“mainstreaming”) en inklusiewe onderwys.....	8
1.6.3 Terminologie.....	8
1.6.3.1 Leerversperrings.....	9
1.6.3.2 Gestremdhede en agterstande.....	9
1.6.3.3 Spesiale onderwysbehoefte.....	9
1.6.3.4 Die gebruik van die terme “kinders” en “leerders”.....	9
1.6.3.4 Die gebruik van die term “nie-inklusiewe skole”.....	10
1.7 Verloop van die studie.....	10

## Hoofstuk 2 - Inklusiewe onderwys: 'n Beleidsoorsig..... 11

2.1 Inleiding.....	11
2.2 Inklusiewe onderwys: 'n Internasionale perspektief.....	12
2.2.1 Internasionale beleidsveranderinge.....	12
2.2.2 Van “spesiale onderwys” na “onderwys vir spesiale behoeftes”: Enkele voorbeelde.....	12
2.2.2.1 Indië.....	13
2.2.2.2 China.....	14
2.2.2.3 Groot Brittanje.....	15
2.2.2.4 Brasilië.....	18
2.2.2.5 Sub-Sahara Afrika.....	19
2.2.3 Uitsluiting van leerders as gevolg van ras, stand en ander sosio-ekonomiese redes.....	20
2.2.3.1 Sosiale ongelykheid in Nepal.....	20
2.2.3.2 Ras- en kultuurverskille in die Verenigde State van Amerika.....	21
2.2.3.3 VIGS in Swaziland.....	22
2.2.4 Inklusiewe onderwys: Internasionale uitdagings.....	23
2.3 Inklusiewe onderwys: 'n Suid-Afrikaanse perspektief.....	23
2.3.1 Historiese agtergrond: Suid Afrika.....	23
2.3.2 Beleidsveranderinge in Suid-Afrika.....	25
2.3.2.1 Grondwet.....	25
2.3.2.2 Education White Paper 1: Education and Training.....	26
2.3.2.3 Suid-Afrikaanse Skolewet.....	27

2.3.2.4	National Commission on Special Needs in Education and Training en die National Committee on Education Support Services.....	28
2.3.3	Beleidsbepaling in Suid-Afrika: Education White Paper 6: Special Needs Education. Building an inclusive education and training system.....	29
2.3.3.1	Doel en beginsels.....	29
2.3.3.2	Tydraamwerk vir implementering.....	31
2.3.3.3	Finansiële beplanning en postestruktuur.....	32
2.3.3.4	Implikasies van die beleid.....	33
(a)	Organisatoriese veranderings.....	33
(b)	Verkryging van openbare ondersteuning.....	34
(c)	Rolle van skole.....	35
2.3.3.5	Oriëntering en opleiding.....	35
(a)	Opvoeders in die huidige hoofstroomskole.....	35
(b)	Opvoeders in skole wat na voldiensskole omgeskakel gaan wor:.....	36
(c)	Opvoeders in huidige spesiale skole.....	36
(d)	Onderwyssteunpersoneel verbonde aan spesiale hulpsentrums.....	37
(e)	Skoolbestuur en Beheerliggame.....	37
2.3.3.6	Ontwikkeling van steun.....	38
2.3.3.7	Skooltoetrede en identifisering van probleme.....	39
2.3.3.8	Akkommodering van verskillende leerbehoefte en verwydering van leerversperrings.....	40
2.3.3.9	Aanwending van kundigheid.....	40
2.3.3.10	Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid.....	41
2.4	Samevatting.....	42

## **Hoofstuk 3 - Inklusiewe onderwys: Bestuursimperatiewe ..... 43**

3.1	Inleiding.....	43
3.2	Aksies ter voorbereiding van die infasering van inklusiewe onderwys.....	44
3.2.1	Verandering van ingesteldheid.....	44
3.2.2	Skep die regte klimaat vir die verandering.....	45
3.2.3	Ontwikkel kundigheid by skoolbestuur.....	46
3.2.4	Ontwikkel vaardighede om die verandering te bestuur.....	47
3.2.5	Stel bekend.....	47
3.2.6	Ontwikkel kundigheid by opvoeders.....	48
3.3	Noodsaaklike bestuursaksies vir die doeltreffende implementering van 'n inklusiewe-onderwysbeleid.....	50
3.3.1	Beplanning.....	50
3.3.2	Organisering.....	51
3.3.2.1	Verandering van operasionele strukture.....	51
3.3.2.2	Verandering van die onderrigpraktyk.....	52
3.3.2.3	Praktyk ten opsigte van leerders met MIV/VIGS.....	52
3.3.2.4	Praktyk ten opsigte van leerders wat afwesig is.....	53
3.3.2.5	Praktyk ten opsigte van leerders wat afgeknou word.....	53
3.3.3	Leidinggewing en beheeruitoefening.....	54
3.4	Die bydrae van verskeie rolspelers om doeltreffende inklusiewe onderwys te verseker.....	55
3.4.1	Ondersteuningspanne.....	56
3.4.2	Beheerliggaam.....	56
3.4.3	Ouers.....	57
3.4.4	Spesialiste.....	58
3.4.5	Ander leerders.....	59
3.4.6	Die gemeenskap.....	60

3.5	Bestuurslesse uit ervarings van ander lande .....	60
3.5.1	Gebruik van vrywilligers .....	61
3.5.2	Vestiging van 'n sterk kerngroep .....	61
3.5.3	Omskryf rolle .....	61
3.5.4	Behou die kundigheid van spesiale skole .....	62
3.6	Aspekte in die Suid-Afrikaanse onderwysopset wat moontlik die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys kan belemmer.....	62
3.7	Opsomming .....	64

## Hoofstuk 4 - Bestuur van inklusiewe onderwys in skole in die Vrystaatprovinsie: 'n Kwantitatiewe ondersoek.....66

4.1	Inleiding.....	66
4.2	Doel van die empiriese ondersoek.....	66
4.3	Navorsingsontwerp .....	67
4.3.1	Data-insamelingsinstrument .....	67
4.3.2	Seleksie van deelnemers.....	68
4.3.2.1	Geslag van respondente .....	68
4.3.2.2	Respondente uit skole met verskillende geslagsamestellings. ....	78
4.3.2.3	Respondente uit skole met verskillende onderrigtale.....	78
4.3.2.4	Respondente uit verskillende kategorieë skole.....	60
4.3.2.5	Respondente uit skole met verskillende rassamestellings.....	60
4.3.3	Geldigheid.....	72
4.3.4	Betroubaarheid.....	73
4.3.5	Verwerking van kwantitatiewe data.....	74
4.4	Analise en interpretasie van die navorsingsdata .....	75
4.4.1	Frekwensietabelle.....	75
4.4.1.1	Insluiting van leerders wat leerversperings ervaar.....	76
4.4.1.2	Bestaande steunstelsels in skole .....	77
4.4.2	Interpretasie van Likert-skaal-vrae.....	78
4.4.2.1	Histogramme van die frekwensieverspreidings van die gemiddelde response per vraag.....	79
(a)	Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid.....	79
(b)	Kundigheid en vaardigheid ten opsigte van inklusiewe onderwys .....	80
(c)	Bestuursvaardighede.....	81
(d)	Die toeganklikheid van die skoolterreine en fasiliteite .....	82
(e)	Inklusiewe lewensbeskouing .....	83
4.4.2.2	Vergelykings van die response van verskillende groepeerings deelnemers met behulp van die t-toets .....	84
(a)	Skole met enkelrassige leerders teenoor veelrassige skole.....	84
(b)	Vergelyking tussen skole wat slegs een geslag leerders toelaat en gemengde skole .....	85
(c)	Vergelyking tussen response van manlike- en vroueskool-bestuurders .....	86
4.4.3	Analise van kwalitatiewe data wat vanuit die vraelys verkry is.....	86
4.4.3.1	Onvoldoende opleiding.....	77
4.4.3.2	Onvoldoende fasiliteite .....	77
4.4.3.3	Hoë werkslading van opvoeders. ....	78
4.4.3.4	Gebrek aan gereedheid by leerders en die gemeenskap.....	78
4.4.3.5	Inklusiewe-onderwysbeleid en die Vrystaat .....	79
4.4.3.6	Die daarstelling en die funksionering van steunstrukture .....	79
4.4.3.7	Aansluiting by hieropvolgende ondersoek.....	90
4.5	Samevatting van bevindinge.....	90

<b>Hoofstuk 5 - Bestuur van inklusiewe onderwys in skole in die Noordwesprovinsie: 'n Kwalitatiewe ondersoek.....</b>	<b>92</b>
5.1 Inleiding.....	92
5.2 Die doel van die ondersoek.....	92
5.3 Navorsingsontwerp .....	93
5.3.1 Metode van data -insameling.....	93
5.3.2 Seleksie van deelnemers.....	94
5.3.2.1 Geslag van skoolbestuurders .....	95
5.3.2.2 Onderrigtaal.....	95
5.3.2.3 Tipe skool .....	96
5.3.3 Data-insamelling .....	97
5.3.4 Analisering van inligting.....	98
5.3.5 Objektiviteit, geldigheid en betroubaarheid .....	99
5.4 Waarnemings en agtergrondinligting ten opsigte van die skole waaraan deelnemers verbonde is .....	100
5.5 Rapportering van die data uit die onderhoude .....	102
5.5.1 Die akkommodering van leerders wat diverse leerversperrings ervaar.....	102
5.5.1.1 Opsporing en insluiting van leerders wat nie skoolgaan nie.....	102
5.5.1.2 Tipe leerversperrings wat deur leerders ervaar word.....	103
5.5.1.3 Suksesvolle akkommodering .....	105
5.5.2 'n Stelsel om steun aan leerders te verleen .....	107
5.5.2.1 Institusionele ondersteuningspan.....	107
5.5.2.2 Samewerking met steunstrukture in die streek .....	110
5.5.2.3 Verwysing na spesialiste .....	111
5.5.2.4 Vermoë om steun te verleen.....	112
5.5.2.5 Samewerking tussen opvoeders.....	112
5.5.2.6 Organisering van samewerking en steun .....	113
5.5.3 Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid.....	115
5.5.3.1 Ouers se rol .....	115
5.5.3.2 Gemeenskapsbetrokkenheid .....	116
5.5.4 Kundigheid en vaardigheid ten opsigte van inklusiewe onderwys .....	118
5.5.4.1 Vooropgestelde idees.....	118
5.5.4.2 Aanvanklike opleiding en ervaring.....	119
5.5.4.3 Bekendstelling .....	119
5.5.4.4 Opleiding vir inklusiewe onderwys .....	120
5.5.4.5 Gehalte van opleiding .....	121
5.5.5 Toeganklike skoolterrein en –fasiliteite .....	123
5.5.5.1 Aanpassing van fasiliteite.....	123
5.5.5.2 Tekorte wat ervaar word .....	124
5.5.5.3 Klaskamersituasie.....	124
5.5.6 Inklusiewe lewensbeskouing en denkwysse .....	125
5.5.6.1 Beskerm kinders se regte .....	125
5.5.6.2 Akkommodeer almal soos hulle is.....	125
5.5.6.3 Wees positief.....	126
5.5.6.4 Verander mense se uitkyk.....	127
5.5.7 Gereedheid om die beleid te implementeer .....	127
5.5.7.1 Aanvanklike gereedheid by bestuurders.....	128
5.5.7.2 Opvoeders se ingesteldheid .....	128
5.5.7.3 Leerders se houdings.....	130
5.5.7.4 Ouers se oriëntering.....	131
5.5.8 Ander aspekte van inklusiewe onderwys.....	132
5.5.8.1 Departement van Onderwys.....	132



5.5.8.2	Werkslading.....	133
5.5.8.3	Salaris .....	135
5.5.8.4	Beroep.....	136
5.6	Samevatting van bevindinge.....	136

## **Hoofstuk 6 - Bestuursimperatiewe ten opsigte van inklusiewe onderwys: Slotperspektief ..... 140**

6.1	Inleiding.....	140
6.2	Oorsig oor die verloop van die studie .....	140
6.3	Sintese van navorsingsbevindinge.....	141
6.3.1	Definisie: Inklusiewe onderwys.....	142
6.3.2	Inklusiewe denkwysse.....	142
6.3.3	Die akkommodering van leerders wat diverse leerversperrings ervaar.....	143
6.3.3.1	Toeganklike terrein .....	145
6.3.3.2	Ondersteuningstrukture.....	146
6.3.4	Bemagtiging van rolspelers.....	147
6.3.5	Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid.....	149
6.3.6	Bestuursvaardighede.....	150
6.3.7	Gereedheid om inklusiewe onderwys te implementeer.....	152
6.4	Riglyne vir doeltreffende bestuur van inklusiewe onderwys.....	153
6.4.1	Aanbevelings.....	153
6.4.2	Verdere navorsing.....	154
6.5	Slotopmerkings .....	155

Verwysings .....	156
Opsomming.....	164
Summary .....	165
Addendum A: Vraelys.....	166
Addendum B: Dekbrief.....	178
Addendum C: Toestemmingsbrief.....	179

## Hoofstuk 1

# Inklusiewe onderwys vanuit 'n bestuursperspektief: Oriëntering

---

### 1.1 Inleiding

In Junie 1994 het afgevaardigdes van 92 lande in Salamanca, Spanje, byeengekom vir die *World Conference on Special Needs Education*. Die kongres het onder andere 'n sogenaamde *Framework for Action* aanvaar met die grondbeginsel dat algemene skole alle kinders, ongeag hulle fisiese, intellektuele, sosiale, emosionele, linguistiese of ander stand, behoort te akkommodeer. Tydens die kongres is 'n beroep op alle regerings gedoen om 'n hoë beleids- en begrotingsprioriteit daaraan te verleen sodat onderwysdienste sodanig kan verbeter dat alle kinders, ongeag hoe hulle verskil of watter struikelblokke hulle daarvan weerhou om te leer, ingesluit word (UNESCO 1994: ix). Die term wat aan hierdie tipe onderwysstelsel toegeken is, is *inklusiewe onderwys*.

Met die aanvaarding van Die Grondwet (RSA 1996a) is die grondslag gelê vir 'n demokratiese stelsel in Suid-Afrika, wat op vryheid, gelykheid en menswaardigheid geskoei is. Die reg tot basiese onderwys is een van die regte wat in Artikel 29 van die Handves van Menseregte vervat is (RSA 1996a: Hoofstuk 2). Voorts word die beginsel van gelykheid en bepaalde optrede om gelykheid te bekom in Artikel 9 van dié wet beskryf. Hierdie klousules is van besondere belang omdat dit alle leerders ongeag struikelblokke of versperrings wat hul leer strem, beskerm (RSA 2001: 11).

Die versperrings waarna verwys word, is faktore wat persone verhinder om vordering te maak. Sogenaamde *barriers to learning* is dus hindernisse of versperrings wat 'n persoon weerhou of strem om te leer en verwys gevolglik na dié wat kinders verhinder om hulle volle potensiaal te bereik. Verskillende leerders ervaar verskillende leerversperrings, maar hierdie versperrings kan in twee kategorieë verdeel word, naamlik *versperrings binne die stelsel* en *versperrings binne die leerder self* (RSA 2001: 7).

Voorbeelde van leerversperrings binne die stelsel is

- onveilige skoolomgewings en geboue wat nie toeganklik is nie;
- tekorte aan ondersteuningsdienste, wette en beleide wat alle leerders bevoordeel;
- leerversperrings tuis, byvoorbeeld onbetrokke ouers, asook die kultuur, finansiële posisie en die samestelling van die gesin;
- leerversperrings in die opvoeder, onder andere, negatiewe houdings, stereotiperings en onvoldoende opleiding, en
- leerversperrings in die kurrikulum, byvoorbeeld die inhoud, taal van onderrig, klaskamerorganisasie, onderrigmetodes en assesseringstegnieke (RSA 2001: 7).

Voorbeelde van leerversperrings binne die leerder self is

- fisiese ontwikkelingsleemtes byvoorbeeld dwerggroei;
- sensoriese ontwikkelingsleemtes soos doofheid;
- neurologiese ontwikkelingsleemtes, byvoorbeeld epilepsie;
- verstandelike ontwikkelingsleemtes soos stadige lesers;
- psigo-sosiale afwykings, byvoorbeeld skisofrenie;
- beperkte intellektuele vermoëns;
- spesifieke lewenservarings, byvoorbeeld emosionele trauma as gevolg van geweld, en
- gesondheidsprobleme soos VIGS (RSA 2001: 7).

Leerders wat die meeste aan bogenoemde leerversperrings blootgestel word, is leerders wat histories as “leerders met spesiale onderwysbehoefte” geklassifiseer was, dit wil sê leerders met een of ander vorm van gestremdheid, en wat in die verlede van die “gewone” skole uitgesluit was (RSA 2001: 8).

Op 26 Julie 2001 het professor Kader Asmal, in daardie stadium Minister van Nasionale Onderwys, die beleidsdokument *White Paper on Education: Special needs education – Building an inclusive education and training system* (hierna genoem Witskrif 6) bekend gemaak (RSA 2001). Hierdie beleid vorm die grondslag van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en het ten doel om alle leerders deel van een onderwysstelsel te maak. Een onderwysstelsel beteken egter nie dat elkeen van die sowat 29 000 openbare skole met die volle reeks van hulpbronne (bv. Braille-skrywers, gehoorapparaat en ander tegnologie) wat nodig is, toegerus gaan word nie, maar maak voorsiening vir drie vlakke van ondersteuning vir leerders:

- ❑ *Algemene inklusiewe skole:* Die meeste van die huidige hoofstroomskole sal algemene inklusiewe skole word en leerders met geringe spesiale onderwysbehoefte akkommodeer.
  
- ❑ *Voldiensskole:* Minstens een primêre skool in elke skooldistrik sal 'n sogenaamde *voldiensskool (full-service school)* word. Hierdie skool sal vir leerders wie se spesiale behoeftes van so 'n aard is dat hulle meer ondersteuning nodig het, voorsiening maak. Die skole sal met die nodige fisiese, materiële en menslike hulpbronne toegerus word terwyl die werknemers verbonde aan hierdie skole professionele personeelontwikkeling sal moet ondergaan om die diverse spektrum van leerbehoefte te kan hanteer (RSA 2001: Art. 4.3.5). Hierdie skole sal egter nie eksklusief vir leerders met spesiale leerbehoefte voorsiening maak nie en sal toeganklik wees vir alle leerders wat in die omgewing woon.
  
- ❑ *Hulpbronsentrums:* Die huidige spesiale skole gaan verander word in *hulpbronsentrums (resource centres)*. Hulle sal net onderwysdienste verleen aan leerders wat intensiewe steun nodig het (bv. leerders met veelvuldige gestremdhede). Hierdie skole sal ook 'n verdere rol vervul, naamlik om steun te verleen aan al die *voldiensskole* asook aan alle ander skole in hulle omgewing (RSA 2001: 48).

As gevolg van die omvangryke eise wat inklusiewe onderwys stel, is dit noodsaaklik dat inklusiewe skole omvattende ondersteuningstelsels in plek het. Verskeie persone en instansies, soos ouers, die gemeenskap, professionele persone en die openbare sektor, kan ondersteuningsrolle speel. In die Wes-Kaap Provinsie bestaan daar onder andere 'n netwerk van ouers, opvoeders en ander persone met belange in inklusiewe onderwys, naamlik die *Western Cape Forum for Inclusive Education South Africa*. Laasgenoemde groep het ten doel om inklusiewe onderwys in die Wes-Kaap te bevorder en om steun vir die inklusiewe benadering uit te brei (EENET 2002: 1).

Gedurende die afgelope dekade, sedert die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika in 1994, moes skole gereeld veranderinge trotseer en aanpassings maak. Onderwysrolspelers is onder andere aan die volgende gebeure blootgestel:

- ❑ Die verandering van die strukture van die onderwysdepartemente deur samesmelting van die vorige bedeling se onderwysdepartemente vir verskillende bevolkingsgroepe.

- ❑ Die formulering van nuwe beleide en strukture deur die provinsiale onderwysdepartemente.
- ❑ Die implementering van Kurrikulum 2005 wat die wese van skoolonderrig geraak het en ouers, opvoeders en leerders genoodsaak het om ingrypende veranderinge te hanteer.
- ❑ Die aanpassings aan Kurrikulum 2005 in die vorm van die *National Curriculum Statement* (in die algemeen verwys na as die NCS) wat tans in fases geïmplementeer word.

Die implementering van die beleid van inklusiewe onderrig plaas gevolglik weer eens druk op alle rolspelers in die onderwys aangesien skole uiteraard omvattende veranderinge sal moet ondergaan ten einde hieraan gehoor te gee.

Om enige sodanige omvattende veranderinge effektief te implementeer, is die korrekte bestuursaksies van kardinale belang en moet die skoolbestuurders toegerus wees om sodanige veranderinge korrek te bestuur (Niemann 1995: 11; Van der Westhuizen 1991: 648). Skoolbestuurders sal eweneens die implementering van die beleid op inklusiewe onderwys in hulle skole moet beplan, organiseer, lei en beheer. Die implementering moet onder meer op só 'n wyse geskied dat die verandering deur die rolspelers aanvaar sal word.

Volgens Tunica (1995: 18) is die personeel van 'n skool geneig om verandering meer geredelik te aanvaar indien die skoolbestuurspan die verandering aktief ondersteun. Dit is dus die verantwoordelikheid van die skoolbestuurspan om 'n professionele klimaat te skep waarin verandering kan plaasvind. Sodanige klimaat behoort gekenmerk te word deur professionele mense wat toegewyd aan die organisasie (in dié geval die skool) is en daarna strewende om te ontwikkel en te verbeter. Wanneer mense sodanig bemagtig word dat hulle in beheer van hul omstandighede voel en erkenning vir hulle werk ontvang, raak hulle meer toegewyd. Skoolbestuurders moet die personeel doeltreffend kan bestuur en om daarin te slaag moet hulle bemagtig word om ook leerders met verskillende onderrigbehoefte te kan hanteer.

## **1.2 Probleemstelling**

Uit bostaande is duidelik dat die sukses van die implementering van 'n nuwe beleid soos die beleid op inklusiewe onderwys by 'n skool tot 'n groot mate van die skoolbestuur se vermoë om die implementering te bestuur, afhang. Die dilemma waarmee die skoolbestuurders egter te kampe het, is dat hulle tot op hede in 'n eksklusiewe onderwysstelsel gefunksioneer het en weinig of geen kennis van inklusiewe onderwys het nie en dus waarskynlik nie voldoende toegerus is om die beleid van inklusiewe onderwys te implementeer nie.

Na aanleiding van die voorafgaande probleem, kom die volgende probleemvrae na vore:

1. Wat is inklusiewe onderwys en wat is die huidige internasionale en nasionale beleid rakende inklusiewe onderwys?
2. Watter tekortkominge gaan skoolbestuurders moontlik tydens die implementering van die beleid in Suid-Afrika ervaar, en hoe kan die leemtes aangespreek word?
3. Wat is die realiteite rakende die bestuur van inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse opset?
4. Watter implikasies hou die implementering van die beleid spesifiek vir Suid-Afrikaanse skoolbestuurders in?

## **1.3 Doel van die navorsing**

Die doel van die navorsing is om die bestuursrol van die skoolbestuurder in die implementering van die beleid van inklusiewe onderwys te omskryf. Om hierdie doel te bereik, gaan die volgende doelwitte nagestreef word:

1. Om die konsep van inklusiewe onderwys te omskryf en om die huidige internasionale en nasionale beleid rakende inklusiewe onderwys uit te lig.
2. Om moontlike tekortkominge wat skoolbestuurders met die implementering van die beleid van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika kan ervaar, te identifiseer en aan te dui hoe skoolbestuurders bemagtig kan word om die probleme op te los.
3. Om die realiteite rakende die bestuur van inklusiewe skole in die Suid-Afrikaanse opset te omskryf.
4. Om die implikasies wat die implementering van die inklusiewe-onderwysbeleid spesifiek vir Suid-Afrikaanse skoolbestuurders inhou, te omskryf.

## **1.4 Navorsingsmetodes**

Ten einde genoegsame aktuele inligting in te win word 'n literatuurstudie, 'n kwantitatiewe ondersoek asook 'n kwalitatiewe ondersoek onderneem.

Tydens die literatuurstudie gaan publikasies, resente artikels in tydskrifte en op die Wêreldwye Web, beleidsdokumente en mediaberigte geraadpleeg word. In die literatuurstudie gaan op toepaslike beleid op internasionale en nasionale vlak gefokus word. Beskikbare inligting oor die ervarings van opvoeders, en veral skoolbestuurders in lande waar inklusiewe onderwys reeds geruime tyd 'n werklikheid is, gaan ook bestudeer word.

In die kwantitatiewe ondersoek gaan vraelyste aan skoolbestuurders van nege primêre hoofstroomskole en 'n spesiale skool in die Motheo-distrik gestuur word. Die doel hiervan is om inligting oor die huidige stand ten opsigte van inklusiewe onderwys in hierdie streek te verkry.

Tydens die kwalitatiewe ondersoek word inligting oor die ervarings van skoolbestuurders van inklusiewe skole asook hulle aanbevelings ten opsigte van hulle rol in die implementering van die beleid, ingewin. Die Suid-Afrikaanse Regering het in samewerking met die Deense Regering 'n inklusiewe-onderwysloodsprojek (DANIDA) van stapel gestuur in drie distrikte in die land. Aangesien die implementering van inklusiewe onderwys binne skoolverband én streeksverband geskied, is vir die doel van die studie skole uit een van bogenoemde streke, naamlik Bojanala-Wes (in en om Rustenburg), gekies. Onderhoude is met skoolbestuurders van skole uit al drie vlakke van ondersteuning, naamlik algemene skole, voldiensskole en hulpbronsentrums, gevoer. Hiermee is gepoog om nuwe perspektiewe op die realiteit van inklusiewe onderwys te verkry.

## **1.5 Terreinafbakening**

In hierdie studie word gepoog om 'n bestuursperspektief op inklusiewe onderwys te verskaf. Die konsepte wat die fokus van hierdie studie vorm, maak deel van die bestuurstaak van die skoolbestuurder uit. Hierdie studie geskied dus binne die wetensgebied van Onderwysbestuur as deeldisipliene van die Opvoedkunde. Net soos die Opvoedkunde, is die kenobjek van Onderwysbestuur die opvoedingswerklikheid,

maar soos beskou vanuit 'n onderwysbestuursperspektief (Van der Westhuizen 1996: 55).

Die ondersoek strek oor kultuurgrense heen en daarom word respondente uit verskillende ras-, taal- en kultuurgroepe by die ondersoek betrek. Die ondersoek is in twee provinsies onderneem, naamlik die Vrystaatprovinsie en die Noordwesprovinsie. Die Vrystaatprovinsie is in 5 distrikte verdeel. Die ondersoek in dié provinsie is weens praktiese toeganklikheidsredes by tien primêre skole in een van hierdie distrikte, naamlik die Motheo-distrik onderneem. Die Noordwesprovinsie is in 5 streke verdeel. Die ondersoek in dié provinsie is by sewe primêre skole in een van die streke, naamlik die Bojanala-Wes-streek onderneem omdat die skole deel was van 'n loodsprojek vir inklusiewe onderwys.

## **1.6 Konsepverheldering**

Ten einde duidelikheid rakende sekere konsepte en terme te verkry, word die volgende uitgelig:

### **1.6.1 Inklusiewe onderwys: Begripsomskrywings**

Inklusiewe onderwys en opleiding word onder andere beskryf as (RSA 2001: Art. 1.4.1; Naicker 2002: 92):

- Die erkenning dat alle kinders en jeugdiges kan leer en dat alle kinders en jeugdiges steun nodig het.
- Die erkenning dat elke leerder uniek is en verskillende leerbehoefte het, en die respektering en waardering van die uniekheid en verskille in leerders as deel van die menslike aard.
- Die verandering van die onderwysstrukture, -stelsels en -metodieke om aan die behoeftes van die leerders te voldoen.
- Die erkenning en respektering van verskille in leerders, ongeag die ouderdom, geslag, etnisiteit, taal, klas, gestremdheid of MIV-status.
- Die erkenning dat leer tuis sowel as in die gemeenskap, in formele en informele omgewings en strukture plaasvind. Inklusiewe onderwys strek dus wyer as die formele skool.
- Die verandering in houdings, gedrag, onderwysmetodes, kurrikulums en die



omgewing om aan die behoeftes van alle leerders te voldoen.

- ❑ Die blootlegging en minimalisering van leerversperrings asook die maksimale deelname van alle leerders aan die kultuur en die kurrikulum van 'n onderwysinstelling.
- ❑ Die bemagtiging van leerders deur hulle individuele sterk punte te ontwikkel en hulle in staat te stel om krities deel te neem aan die proses van leer.

### **1.6.2 Onderskeid tussen hoofstroomonderwys (“*mainstreaming*”) en inklusiewe onderwys**

Onderskeid word soos volg tussen *hoofstroomonderwys* of integrasie en *inklusiewe onderwys gemaak* (RSA 2001: Art. 1.4.4):

- ❑ Hoofstroomonderwys beteken dat leerders in 'n spesifieke stelsel moet inpas of dat hulle geïntegreer moet word binne 'n bestaande stelsel, terwyl inklusiewe onderwys beteken dat verskille tussen alle leerders erken en gerespekteer moet word, terwyl daar eerder op ooreenkomste gefokus word.
- ❑ Hoofstroomonderwys hou in dat sommige leerders steun moet kry sodat hulle by die “normale” klassituasie kan inpas. Evaluering word verrig deur spesialiste wat tegniese ingrypings verrig soos om 'n leerder in 'n spesiale program te plaas. Daarenteen hou inklusiewe onderwys in dat alle leerders, opvoeders en die hele stelsel steun moet ontvang sodat daar aan verskillende leerbehoefte van leerders voldoen kan word. Die fokus is gevolglik op die verbetering van die onderrigstrategieë met die veronderstelling dat alle leerders by verbetering baat kan vind.
- ❑ Hoofstroomonderwys poog om die leerder te verander om by die stelsel in te pas, terwyl inklusiewe onderwys poog om die stelsel te verander om by verskillende leerders aan te pas.

### **1.6.3 Terminologie**

Daar bestaan 'n sensitiwiteit rondom die gebruik van sekere terme wat moontlik op minderwaardigheid en etiketering kan dui. Naicker (1996: 3) wys daarop dat terme soos *invalide*, *kruppel*, *gestremd*, *vertraag* en *spasties* alles op funksionele verlies dui wat 'n minderwaardigheid impliseer. Hierdie ondergeskiktheid het veral betekenis in gemeenskappe waar ekonomiese waarde en produktiwiteit die sosiale omstandighede

bepaal. Daar moet egter vir die doel van die ondersoek soms na spesifieke mediese of biologiese toestande verwys word en die bedoeling is geensins om aanstoot te gee nie. In hierdie verslag word daar gevolglik gebruik gemaak van terme wat internasionaal aanvaar word en in die Witskrif (RSA 2001: Art. 1.2.3) vervat is.

### **1.6.3.1 Leerversperrings**

“Barriers to learning and development” sal beskryf word as *hindernisse wat leer en ontwikkeling verhoed* of *leerversperrings*. Daar bestaan twee basiese kategorieë, naamlik hindernisse binne die stelsel en hindernisse binne die leerder self (sien 1.1).

### **1.6.3.2 Gestremdhede en agterstande**

Die internasionaal aanvaarde term “disability” word vertaal as *gestremdheid* en “impairments” as *agterstande*. Hierdie twee terme word gebruik om na leerders te verwys wie se leerversperring van organiese/mediese oorsprong is.

### **1.6.3.3 Spesiale onderwysbehoefte**

Kinders met spesiale onderwysbehoefte het almal leerprobleme of gestremdhede wat dit vir hulle moeilik maak om te leer en wat tot gevolg het dat hulle moeiliker leer as die meeste ander kinders van dieselfde ouderdom. DfES (2003: 4) wys egter daarop dat nie alle leerders wat onder andere in 'n nie-moedertaal skool is, 'n fisiese gestremdheid het of wat 'n mediese toestand onder lede het, noodwendig spesiale onderwysbehoefte het nie. Genoemde faktore lei egter wel dikwels tot spesiale onderwysbehoefte.

### **1.6.3.4 Die gebruik van die terme “kinders” en “leerders”**

In hierdie navorsingsverslag word beide die terme kinders en leerders gebruik. *Kinders* word in die breër verband gebruik en sluit minderjariges in wat binne en buite die skool is. Die term kinders word ook gebruik wanneer na minderjariges binne gesinsverband verwys word. *Leerders* verwys spesifiek na skoolgaande kinders.

### **1.6.3.5 Die gebruik van die term “nie-inklusiewe skole”.**

In hierdie navorsingsverslag word die term *nie-inklusiewe skole* gebruik wanneer daar verwys word na skole waar die inklusiewe-onderwysbeleid nog nie geïmplementeer is nie. Dit sluit dus hoofstroomskole sowel as spesiale skole in.

## **1.7 Verloop van die studie**

In hoofstuk een is die konteks, probleemstelling en die aktualiteit van die navorsing aangedui. Die doel van die navorsing asook die metode wat aangewend sal word om die probleem te ondersoek word, is uiteengesit.

Hoofstuk twee bevat inligting rakende beleidsaspekte wat deur middel van die literatuurstudie ingewin is. 'n Studie is gemaak van relevante internasionale beleid asook die historiese verloop van inklusiewe onderwys in verskeie lande. Met dié agtergrond is die Suid-Afrikaanse beleid rakende inklusiewe onderwys omskryf.

Hoofstuk drie is 'n voortsetting van die literatuurstudie. Hier is die fokus egter op die bestuursimperatiewe ten opsigte van inklusiewe onderwys. Daar word veral op literatuur wat ervarings van skoolbestuurspanne in die buiteland weergee, gesteun.

Hoofstuk vier omskryf die bevindinge van die ondersoek wat in skole in die Vrystaatprovinsie onderneem is. Die ondersoek was hoofsaaklik kwantitatief van aard, met 'n enkele aspek wat op 'n kwalitatiewe wyse ondersoek is. 'n Ontleding van die huidige situasie ten opsigte van sekere aspekte van inklusiewe onderwys is weergegee. Tekortkominge wat skoolbestuurders ervaar asook die areas waar bemagtiging moet plaasvind, is aangedui.

In hoofstuk vyf word die bevindinge van die kwalitatiewe navorsing in die Noordwesprovinsie weergegee. Insigte rakende die realiteit van inklusiewe onderwys word verwoord om sodoende nuwe perspektief te gee.

In hoofstuk ses word die navorsing in die vorm van bevindinge, gevolgtrekkings en enkele aanbevelings saamgevat.

## Hoofstuk 2

# Inklusiewe onderwys: 'n Beleidsorsig

---

---

### 2.1 Inleiding

Voor die aanvang van die twintigste eeu het daar in baie gemeenskappe 'n godsdienstige en misterieuse stigma aan gestemdheid gekleef en was mense óf bang óf jammer vir gestremde persone. Gestremdes was uitgesluit van onderwysaktiwiteite asook van sosiale deelname en was óf opgesluit in 'n gestig of in 'n algemene hospitaal, óf hulle het as rondlopers van stad na stad geswerf. In sommige gemeenskappe word daar vandag nog geglo dat gestemdheid aansteeklik is en word gesinne waarin 'n gestremde kind is, gemarginaliseer (Pereira dos Santos 2001: 318; EENET 2001: 1; Vakil, Welton & Khanna: 2002: 47).

Mediese navorsing in die twintigste eeu het in 'n mate sulke wanopvattinge ter syde gestel en die potensiaal, en veral die leerpotensiaal van gestremdes na vore laat kom. Steeds is gestremde persone egter gesien as 'n afsonderlike groep. Gestremde persone moes in sekere kategorieë kon inpas en kon aanpas binne die rehabiliterende maatreëls wat vir hulle getref is (Pereira dos Santos 2001: 318).

In 1948 is die reg van gestremde persone tot onderwys deur die *World Declaration of Human Rights* aangespreek wat alle gestremde kinders van skoolgaande ouderdom skoolpligtig verklaar het (Pereira dos Santos 2001: 318). In die meeste lande is gestremdes in afsonderlike spesiale skole en klasse geakkommodeer, terwyl gestremde kinders in sekere lande geen toegang tot onderwys gehad het nie.

In die tweede helfte van die twintigste eeu het daar egter al meer steun ontstaan vir 'n alternatief tot spesiale onderwys. Die behoefte aan 'n onderwysstelsel waarin gestremde kinders nie geïsoleer word nie en wat alle kinders toegang tot kwaliteit onderwys gee het wêreldwyd ontstaan.

## **2.2 *Inklusiewe onderwys: 'n Internasionale perspektief***

Die wêreldwye steun vir inklusiewe-onderwysstelsels word vervolgens bespreek waarna beleidsveranderinge vanaf spesiale onderwys na inklusiewe onderwys in historiese en hedendaagse konteks geplaas word deur onderwysstelsels van lande uit verskeie wêrelddele kortliks te bespreek. Ten slotte word daar ook kernagtig verwys na enkele internasionale voorbeelde waar leerders as gevolg van sosiale, ekonomiese, kulturele en maatskaplike omstandighede gemarginaliseer word.

### **2.2.1 *Internasionale beleidsveranderinge***

Tydens die *World Conference on Education for All* wat in 1990 in Jomtien, Thailand gehou is, is baie klem op inklusiewe onderwys gelê. Op 4 Maart 1994 het die Verenigde Nasies 'n resoluëie aanvaar waarin verklaar word dat voldoende toeganklikheid asook steundienste wat ontwerp is om aan die behoeftes van persone met verskillende gestremdhede te voldoen, verskaf moet word. In Junie 1994 het 92 regerings saam met 25 internasionale organisasies 'n verklaring tydens die Salamanca-kongres uitgereik wat bepaal dat diegene wat spesiale onderwysbehoefte ervaar toegang tot algemene skole, wat hulle binne 'n leerdergesentreerde benadering moet akkommodeer, moet verkry (Naicker 1996: 2; UNESCO 1994: viii).

Wêreldwyd word tans stappe geneem om onderwys meer inklusief te maak. In sekere lande word omvangryke vordering gemaak. Daar is egter lande waar, ten spyte van internasionale tendense, nog weinig hervorming tot leerdergesentreerde onderwys plaasvind en die individuele behoeftes van leerders steeds misken word.

### **2.2.2 *Van “spesiale onderwys” na “onderwys vir spesiale behoeftes”:* Enkele voorbeelde**

Ten einde 'n internasionale perspektief op ontwikkeling van onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoefte te verkry, word onderwysgeleenthede vir gestremde kinders in enkele lande kortliks bespreek.

### 2.2.2.1 Indië

History is daar min voorsiening vir gestremde kinders in Indië gemaak. Die verantwoordelikheid om na kinders met matige tot veelvuldige gestremdhede om te sien, het by die gesin berus. Alhoewel Indië met onafhanklikheidswording in 1947 onderwys as gratis en verpligtend vir almal tussen 6 en 14 jaar verklaar het, was die behoeftes van gestremde kinders geensins aangespreek nie. 'n Beperkte hoeveelheid spesiale sentrums is deur nie-regeringsorganisasies gestig om voorsiening vir leerders met veelvuldige gestremdhede te maak. Hierdie sentrums, wat tot groter stede beperk is, is vandag nog feitlik die enigste fasiliteite waar ouers toegang tot spesiale onderwys en steundienste vir hulle gestremde kinders kan kry (Sen 2000: 1; Vakil et al. 2002: 46-47).

In 1992 is die eerste wetgewing in Indië rakende spesiale onderwys, naamlik die *Rehabilitation Council of India Act*, geproklameer. Dié wetgewing het hoofsaaklik die minimum standaard van opleiding van persone wat met gestremde individue werk, vasgestel. In 1995 het die Indiese parlement die *Persons with Disabilities (Equal Opportunities, Protection of Rights and Full Participation) Act* aanvaar en vanaf 1998 is dit geïmplementeer. Hierdie wetgewing bepaal dat die nasionale- en plaaslike regerings moet verseker dat elke kind onder die ouderdom van 18 toegang tot gratis onderwys het. Dit beklemtoon ook die noodsaaklikheid dat die omgewing leer moet bevorder. In 1999 is *The National Trust for the Welfare of Persons with Autism, Cerebral Palsy, Mental Retardation and Multiple Disabilities Act* aanvaar wat die welsyn van genoemde persone op nasionale vlak sal verseker (Vakil et al. 2002: 46; Sen 2000: 3).

Vakil et al. (2002: 47) wys egter daarop dat, ten spyte van genoemde wetgewing, die meeste dienste wat vir gestremde kinders voorsiening maak steeds teen 'n fooi deur privaat en nie-regeringsorganisasies verskaf word. Slegs 'n klein persentasie gestremde leerders word in staatskole geakkommodeer (Misra in Vakil et al. 2002: 47). Kinders van ouers wat nie die fooie kan bekostig of skenkings kan bekom nie, word dus geleenthede ontnem. Staatskole in Indië het met verskeie probleme te kampe wat insluiting van leerders met gestremdhede bemoeilik. Voorbeelde van probleme is 'n gebrek aan toepaslik opgeleide personeel, beperkte hulpbronne, gebrek aan 'n standaard leerplan en weinig eenvormigheid (Vakil et al. 2002: 47). Volgens Sen (2000: 3) sal die volgende noodsaaklike veranderings moet plaasvind voordat inklusiewe onderwys in Indië kan slaag:

□ Die kapasiteit van spesiale skole moet verhoog om as hulpbronsentrums te

funksioneer. Druk moet deur spesiale skole uitgeoefen word sodat leerders met veelvuldige of ernstige gestremdhede met steun vanaf die hulpbronsentrums in algemene skole kan skoolgaan.

- ❑ Skakeling tussen spesiale en hoofstroom onderwys moet bevorder word.
- ❑ Groter oorvleueling tussen spesiale en algemene onderwysersopleiding moet plaasvind.

Net soos Suid-Afrika is Indië 'n diverse land met verskillende tale, kulture en gewoontes. Die fasiliteite op die platteland is skaars en in stedelike gebiede is daar groot verskille tussen die middelklas en die armes. Die gemiddelde klasgrootte wissel tussen 50 en 70 met een opvoeder per klas. Daar is groot getalle leerders, sosiale, kulturele en ekonomiese diversiteit, beperkte hulpbronne en 'n diskrepansie tussen vraag en voorsiening (Sen 2000: 1 – 2). Dit is duidelik dat inklusiewe onderwys in sodanige lande slegs met baie deursettingsvermoë en toewyding van alle betrokkenes gaan slaag.

### **2.2.2.2 China**

In China is onderwys vir kinders met gestremdhede op 'n klein skaal in die eerste deel van die twintigste eeu begin. Spesiale onderwys, soos baie fasette van die onderwys, is egter tydens die Kulturele Rewolusie (1966-1976) gestaak. Volgens Cleverly in McCabe (2003: 18) is individuele verskille tussen leerders in hierdie tydperk geïgnoreer en is daar van alle leerders verwag om op 'n hoë vlak en in alle opsigte te presteer. Na die beëindiging van die Kulturele Rewolusie, met die nasionale hervorming wat plaasgevind het, is die ontwikkeling van skole en dienste vir kinders met gestremdhede in 1978 hervat. Spesiale skole vir leerders wat verstandelik, gesig- en gehoorgestremd is, is in die groot stede geopen maar skoolbywoning was nie deur die wet afgedwing nie. In 1986 is 'n ondersoekende opname in China gedoen wat getoon het dat slegs 55% van gestremde kinders van skoolgaande ouderdom skool bygewoon het. Daar is gevolglik in 1986 wetgewing in China aanvaar wat skoolbywoning vir alle kinders verpligtend gemaak het. Plaaslike regerings het in reaksie hierop begin om spesiale skole te open en spesiale klasse te vorm. Die fokus was egter slegs op leerders wat verstandelik-, gesig- en gehoorgestremd is (McCabe 2003: 16 & 18).

Sedert 1988 het die Spesiale Onderwysentrum van die *Chinese Nasionale Instituut vir Opvoedkundige Navorsing* landswyd eksperimentele projekte geloods om leerders met

gestremdhede in algemene klasse te plaas. Op die platteland en in arm gemeenskappe het *suiban jiudu* (om leerders met gestremdhede in algemene klasse in te sluit) eerste gerealiseer omdat daar nie spesiale klasse, of geld vir spesiale onderwys was nie. Die ervarings was dat skole aanpassings gemaak het om leerders te akkommodeer en behoeftes aangespreek het soos wat dit na vore gekom het (McCabe 2003: 17).

In 1990 het wetgewing in China verskillende programme vir leerders aangemoedig. Die programme het spesiale skole en spesiale klasse ingesluit, maar ook voorsiening gemaak dat kinders wie se gestremdheid nie hulle prestasie in die klas belemmer nie, algemene skole mag bywoon. In 1994 is 'n nasionale vergadering gehou om die opvoeders se ervarings te evalueer en is 'n dokument getiteld *Methods of Launching the Work of Suiban Jiudu for Children and Youth* gepubliseer waarin 'n oproep gemaak is dat *suiban jiudu* die hoof *modus operandi* moet word (McCabe 2003: 17-19).

In die afgelope twee dekades is daar meer skakeling tussen China en die Weste bewerkstellig. Die gevolg is dat beleidmakers en opvoedkundiges meer in voeling met internasionale tendense, soos inklusiewe onderwys, kom. Volgens Deng in McCabe (2003: 18) het China egter nie bloot die Westerse benadering tot inklusiewe onderwys aangeneem nie, maar 'n kontinuum van dienste ontwikkel wat spesiale klasse, spesiale skole en *suiban jiudu* insluit, en wat by China se historiese, sosiale, politiese en ekonomiese situasie aansluit.

### **2.2.2.3 Groot Brittanje**

In Groot Brittanje is in 1870 die eerste Onderwyswet aanvaar waarmee reeds gepoog was om alle kinders in te sluit by onderwys. Volgens dié wet is van plaaslike owerhede vereis om skoolbywoning vir alle kinders tussen 5 en 13 jaar oud te waarborg. Vanaf 1891 was onderwys vir alle leerders in Brittanje gratis (Know Brittan 2004a: 5). In die twintigste eeu het onderwys in Groot Brittanje 'n sensitiewe sosiale, ekonomiese en politieke kwessie geword en is onderwys beskou as die grondslag van die gemeenskap. Die 1944-Onderwyswet het dit duidelik in Artikel II(7) gestel dat onderwys in belang van elke individu moet wees en nie bloot die kommunisering van akademiese inligting kan behels nie. 'n Holistiese benadering is bepleit om die leerders as volwaardige lede van



die gemeenskap voor te berei:

*It shall be the duty of the local education authority for every area, so far as their powers extend, to continue towards the spiritual, mental and physical development of the community* (Know Britain 2004b: 1-2).

Ten spyte van hierdie ideale was die praktyk 'n ingewikkelde stelsel van verskillende skole, waar slegs die akademiese elite tot die sogenaamde *Grammar Schools* toegelaat was. Hierdie skole het toelating tot Universiteite verskaf deur die eksterne *A-level* eksamens. Die res van die leerders kon óf *Secondary Modern Schools* óf *Secondary Technical Schools* bywoon. Laasgenoemde twee skole het geen eksterne eksamens gehad nie en leerders kon slegs vorder tot die sogenaamde *O-level* vlak. Leerders van hierdie skole het na afloop van hulle skoolloopbaan sonder enige verdere studies die arbeidsmark betree. Hieruit blyk 'n duidelike skeiding op grond van sosiale klas (Know Britain 2004b: 3-5).

In 1963 is dié stelsel aangevul met die instelling van *Comprehensive schools* en die *GSE* eksamens. Hierdie skole het alle leerders, ongeag hulle sosiale stand of vermoëns, aanvaar. Die uitsondering was leerders met spesiale onderwysbehoefte, wat nie tot dié skole toegelaat is nie en verplig was om na spesiale skole te gaan (Know Britain 2004b: 5-6). In 1981 is dié rigiede skeiding effens verslap deurdat integrasie of *mainstreaming* toegelaat was, maar daar is nie in hoofstroomskole voorsiening gemaak vir die spesiale behoeftes van dié leerders nie (Brown 1992: 2-4).

In die laaste dekade van die vorige eeu het daar 'n sterk beweging in Brittanje teen hierdie afsondering van leerders met spesiale onderwysbehoefte in afsonderlike skole ontstaan. Dié beweging het vereis dat die spesialeonderwysstelsel vervang moet word met 'n enkele, ten volle ondersteunde inklusiewe-onderwysstelsel (Brown 1992: 1). Dit het uiteindelik uitgeloop op *Education Act 1996* wat inklusiewe onderwys toegelaat het sonder om spesiale skole tot niet te maak.

Na aanleiding van dié wetgewing is daar in Brittanje 'n verskeidenheid omvattende ondersteuningstelsels ontwikkel wat leerders wat leerversperrings ervaar bystaan en word daar van skole vereis om verskille in leerders te akkommodeer. Elke skool in Brittanje is, onder andere, verplig om 'n beleid op te stel rakende die hantering van spesiale onderwysbehoefte. By elke skool moet 'n opvoeder as koördineerder

aangewys word, wat verantwoordelik is vir die dag-tot-dag funksionering van aktiwiteite wat uit die skool se beleid rakende spesiale onderwysbehoefte voortspruit (TeacherNet 2004d: 1).

'n Voorbeeld van 'n steunstelsel in Brittanje wat poog om leerversperrings te verwyder, is die *Foreign Language Assistants Scheme* wat op die been gebring is. Dit word deur die onderwysdepartemente befonds en voorsien assistente wat aan leerders, wat nie Engels ten volle magtig is nie, hulp verleen (TeacherNet 2004c: 1).

Ten spyte van omvattende regulasies en ondersteuningstelsels om inklusiewe onderwys te bevorder, is daar egter steeds probleme. In 'n verslag wat deur die Walliese wetgewende vergadering se komitee oor onderwys en lewenslange leer bekend gemaak is, word kommer uitgespreek oor die ernstige tekort aan terapeute wat leerders met kommunikasieprobleme kan steun. Volgens die verslag is dit veral Walliese sprekers en ander leerders wie se huistaal nie Engels is nie, wat hierdeur geraak word. In die verslag word ook aangedui dat baie leerders skade lei omdat hulle spesiale behoeftes óf te laat, óf glad nie geïdentifiseer word nie (BBC NEWS 2004a: 1).

By die hulle onderwysunie se jaarlikse kongres het opvoeders hulle kommer uitgespreek oor aspekte van inklusiewe onderwys wat veral verband hou met akkommodering van leerders met erge graad van gedragsprobleme (BBC NEWS 2004b: 1). Probleme wat uitgewys is, is onder andere:

- die vermindering in die aantal spesiale skole in Brittanje (vanaf 1562 in 1983 na 1160 in 2003);
- die gebrek aan kundigheid in skole;
- die rompslomp van die stelsel waardeur spesiale behoeftes geïdentifiseer word;
- die ontwrigting wat leerders met ernstige gedragsprobleme in skole veroorsaak, en
- die gebrek aan intensiewe hulp aan leerders met emosionele leerversperrings.

Dit blyk dus dat inklusiewe onderwys selfs in 'n ontwikkelde land met 'n sterk ekonomie, nie sonder uitdagings en tekortkominge plaasvind nie.

#### **2.2.2.4 Brasilië**

Volgens Pereira dos Santos (2001: 319) word daar in Brasilië steeds groot onderskeid gemaak tussen gestremde persone en ander lede van gemeenskappe. Dienooreenkomstig vind daar ook in die onderwys omvattende marginalisering van gestremdes plaas. In 'n opname wat in 1998 en 1999 gemaak is, kon 'n negatiewe houding teenoor inklusiewe onderwys duidelik waargeneem word en blyk dit dat opvoeders nog geensins bereid was om gestremde kinders in algemene klaskamers toe te laat nie.

Verskeie Brasiliaanse skrywers wat klaskamerroetines ondersoek het, het bevind dat personeel in die staatskole ongemotiveerd is en steeds inhoudgebaseerd onderrig gee. Die inhoud hou selde verband met die werklikheid en vaardighede soos kreatiwiteit, probleemoplossing, die vermoë om in 'n groep te werk, en so meer, word glad nie aangespreek nie. Inisiatiewe van leerders en verskillende denkwyses by leerders word misken en streng dissiplinêre prosedures word toegepas om leerders te onderdruk (Pereira dos Santos 2001: 321).

Die Wêreldbank werk tans saam met die Brasiliaanse regering om gestremde kinders in te sluit in die algemene skoolstelsel. Vinod Thomas, Direkteur van die Wêreldbank in Brasilië, wys die noodsaaklikheid van 'n inklusiewe-onderwysstelsel in Brasilië uit deur in DevNews (2003: 1) die volgende te verklaar:

*A cornerstone in Brazil's economic and social development has to embrace all Brazilians, especially disabled children who can escape lives of poverty and blunted opportunity by getting the education that others take for granted. Education is key for disabled children to develop their full potential and to grow into tomorrow's empowered and productive citizens.*

Onder aanmoediging van die Wêreldbank word wetgewing tans deurgevoer om inklusiewe onderwys moontlik te maak. Amptenare van dié organisasie werk nou saam met die regering om bestaande vooroordele aan te spreek en programme te loods om groter begrip vir gestremdheid in die Brasiliaanse opset te verkry (DevNews 2003: 1).

### 2.2.2.5 Sub-Sahara Afrika

In Sub-Sahara Afrika is verskeie projekte aangepak om leerders met spesiale onderwysbehoefte te akkommodeer. Voorbeelde hiervan is die *Ugundu*-projek wat poog om straatkinders in Kenia op te hef, en die *Jairos Jiri*-projek wat persone met fisiese gestremdhede in Zimbabwe probeer bystaan. Volgens Grol (2000: 2) bestaan daar ongelukkig feitlik geen rekord van hierdie projekte nie en is die gebrek aan wetenskaplike dokumentering kenmerkend van projekte wat in Afrika geloods word.

Onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoefte in Afrika was dikwels 'n uitvloeisel van sendingaksies wat in die lande geloods is. 'n Voorbeeld hiervan is die Chivi Sendingskool vir blindes in Zimbabwe wat deur die Nederduits Gereformeerde kerk gestig is. Soortgelyke *spesiale* skole vir dowes en *spesiale* skole vir fisies gestremdes het onder andere in Kenia, Nigerië, Uganda, Tanzanië en Malawi, gevolg. Regerings het eers na 1960 begin om die verantwoordelikhede vir hierdie spesiale skole van die sendingaksies oor te neem. Die klem was egter steeds op afsonderlike *spesiale* skole waar leerders volgens kategorieë geïsoleerd was.

In die negentigerjare van die vorige eeu het daar ook in Afrika 'n bewuswording van *onderwys vir spesiale onderwysbehoefte* as alternatief vir *Spesiale Onderwys* ontstaan. Verskeie ontwikkelde lande soos Denemarke en Brittanje verleen hulp aan lande in Afrika in 'n poging om die onderwysstelsel meer inklusief te laat word. Volgens Zindi in Grol (2000: 4) is daar vier faktore wat effektiewe inklusiewe onderwys in Afrika benadeel, naamlik:

- Geld*. Baie lande in Afrika het nie die nodige fondse om leerders se spesiale onderwysbehoefte aan te spreek nie.
- Effektiwiteit van wetgewing en beleid*. Baie lande in Afrika skryf indrukwekkende inklusiewe-onderwysbeleide, en gebruik dit as motivering vir skenkings, maar implementeer nooit die beleide nie.
- Tradisionele en kulturele houdings*. In baie Afrika-lande word die geboorte van 'n gestremde kind as 'n vloek beskou.
- Kundigheid*. Baie Afrika-lande het nie self die kundigheid om inklusiewe onderwys te implementeer nie en is afhanklik van hulle voormalige onderdrukkers om die kundigheid te verskaf.

Grol (2000: 4-6 & 9) beveel aan dat omvattende wetenskaplike navorsing rakende inklusiewe onderwys op die vasteland moet plaasvind en 'n onderwysstelsel ontwikkel moet word wat gepas is vir die omstandighede in Afrika. In die verband word die drie elemente as bepalend vir die suksesvolle omskakeling van *spesiale onderwys* na *inklusiewe onderwys*, beskou:

- Die onderwyskurrikulum moet aangepas word vir Afrika se kulturele en sosiale opset.
- Onderwysersopleiding moet verander word om relevant te wees en diversiteit aan te spreek.
- Daar moet opgehou word om die koloniale tale soos Engels, Frans en Portugees as onderrigtaal te gebruik en omgeskakel word na lande se inheemse Afrika-tale.

Dit blyk dus dat daar in Afrika nog baie veranderings sal moet plaasvind voordat inklusiewe onderwys 'n werklikheid kan word.

Uit die enkele internasionale voorbeelde van spesiale onderwys en inklusiewe onderwys wat bespreek is, blyk dit dat daar nie 'n enkele eenvoudige strategie is om leerders wat spesiale onderwysbehoefte ervaar, te akkommodeer nie. Lande moet binne hulle eie unieke omstandighede skoolstelsels ontwikkel wat maksimale toegang tot hoë kwaliteit onderwysgeleenthede aan alle leerders bied, ook dié leerders wat as gevolg van ander omstandighede ongelyk behandel word.

### ***2.2.3 Uitsluiting van leerders as gevolg van ras, stand en ander sosio-ekonomiese redes***

Gestremdheid is nie die enigste gronde waarop kinders deur onderwysstelsels wêreldwyd uitgesluit en gemarginaliseer word nie. Voorbeelde van sosiale ongelykheid, rassisme en gesondheidsprobleme word in die volgende voorbeelde kortliks aangetoon.

#### ***2.2.3.1 Sosiale ongelykheid in Nepal***

In Nepal het vroue en dogters 'n laer status as mans en seuns en word hulle van vele geleenthede ontnem. Omdat baie kinders op die platteland van dié land hulle ouers met handarbeid moet help, word hulle byvoorbeeld nie toegelaat om skool by te woon nie. Die algemene opvatting is steeds hier, soos ook in sommige ander lande, dat dit nie

nodig vir dogters, arm kinders of gestremdes is om onderwys te ontvang nie (EENET 2001: 2).

### **2.2.3.2 Ras- en kultuurverskille in die Verenigde State van Amerika**

In die Verenigde State van Amerika is daar sterk en omvattende beleid om gelyke onderwysgeleenthede vir almal te voorsien. Inklusiewe onderwys word as die norm aanvaar en integrasie en gelykheid word as maatstaf gebruik. Ten spyte hiervan is daar steeds voorbeelde waar daar onderskeid gemaak word tussen rassegroepe en waar kultuurgroepe verskillend behandel word.

Die sluiting van skole wat uitsluitlik voorsiening gemaak het vir swart leerders in die Verenigde State van Amerika, na 'n Hooggeregshof-uitspraak in 1954, het die hoop in dié land laat opvlam dat rassesekeiding in skole iets van die verlede was (Thigpen 2004: 32). Tog blyk dit dat daar steeds gereeld insidente plaasvind wat met rassediskriminasie en intoleransie verband hou. Rucker, in Harris (1996: 16), verklaar na aanleiding van 'n insident by 'n skool in Georgia:

*We felt it unequal treatment, a dual system of justice. Administrators are not giving the black students the amount of respect they deserve.*

Volgens Thigpen (2004: 32) bestaan sterk vooroordele steeds in klaskamers waar opvoeders steeds van blanke leerders verwag om beter te presteer as leerders van ander rassegroepe. Smith, in Barnes, Bentrup, Ekman en Brady (2004: 2), bevestig dit en verklaar dat daar dubbele standaarde by opvoeders bestaan:

*(There is) a tendency to say, we feel sorry for (Afro-American) kids and don't want to push them too hard.*

Barnes et al. (2004: 2) toon aan dat 'n opname in Washington DC in 2003 aangetoon het dat 73% van swart graad vier leerders se vlak van lees onder standaard was. Thigpen (2004: 32) bevestig dat blanke leerders in baie skole steeds beter presteer as hulle anderskleurige eweknieë. Moontlike redes wat hiertoe kan bydrae, is onder andere 'n anti-intellektuele kultuur (Noguera in Barnes et al. 2004: 4), 'n onkritiese houding van swart ouers teenoor die skole (Ferguson in Barnes et al. 2004: 4) en 'n gebrek aan stappe om die verskille uit te wis (Thernstrom in Barnes et al. 2004: 5).

Aanvullend hiertoe dui Sultana (2000: 2 – 3) aan dat baie leerders van Asiatiese oorsprong in die VSA benadeel word as gevolg van taalprobleme. Deelname deur die ouers in gesprekke en evaluering is nie moontlik nie aangesien hulle in baie gevalle nie Engels verstaan nie of hulleself nie in Engels verstaanbaar kan maak nie. Sultana (2000: 3) wys daarop dat baie opvoeders aanvaar dat taalprobleme die enigste struikelblok is wat leer belemmer en doen nie moeite om die leerders verder te evalueer om ander leerversperrings te identifiseer nie. Leerders wat dus die reg op steun het, word daardie reg ontnem. Sultana (2000: 4) wys daarop dat selfs liggaamstaal verskillend deur verskillende kulture geïnterpreteer word en uitdrukkings en idiomatiese spreektaal tot misverstande lei.

Uit bogenoemde blyk dt dat taal-, ras- en kultuurverskille struikelblokke kan wees en leerders kan verhinder om hulle potensiaal te verwesenlik.

### **2.2.3.3 VIGS in Swaziland**

Volgens UNICEF (s.a.: 1 – 2) het sowat 14 miljoen kinders onder die ouderdom van 15 in die wêreld een of albei van hulle ouers as gevolg van VIGS verloor. Die verwagting is dat die getal teen 2010 tot meer as 25 miljoen gaan groei. Selfs terwyl die ouers nog leef, het die siekte 'n verpletterende uitwerking op die onderwys van die kinders. Omdat die ouers wat siek is as gevolg van VIGS nie meer kan werk nie, moet baie kinders vir hulleself, hulle ouers en jonger broers en susters sorg sonder dat daar 'n inkomste is. In Swaziland word een uit elke tien huishoudings deur VIGS-wesies bestuur. Die uiteinde is dikwels dat die kinders as straatkinders rondswerf. 'n Ander probleem is dat daar ook steeds 'n stigma aan die siekte kleef, wat veroorsaak dat daar teen kinders wie se ouers VIGS onder lede het of wat sêlf MIV-positief is, gediskrimineer word.

Uit die enkele voorbeelde wat genoem is, kan gesien word dat daar regoor die wêreld, as gevolg van verskillende redes, kinders is wat geïsoleer word en gevolglik nie hulle potensiaal kan ontwikkel nie.

## **2.2.4 Inklusiewe onderwys: Internasionale uitdagings**

Samevattend kan aangedui word dat inklusiewe onderwys 'n konsep is wat wêreldwyd momentum kry. In sekere lande, soos byvoorbeeld Engeland en China, het inklusiewe onderwys ten spyte van uitdagings die nodige stukrag. In ander lande, soos byvoorbeeld Indië en sekere Sub-Sahara Afrika-lande, moet steeds aanpassings gemaak word om inklusiewe onderwys te bewerkstellig. Ongelukkig is daar steeds vele lande, soos Brasilië, waar inklusiewe onderwys nog nie werklik gerealiseer het nie. Talle internasionale organisasies is gewillig om die ideale van inklusiewe onderwys te steun. Die Wêreldbank het byvoorbeeld geld bewillig vir 'n program ten bevordering van inklusiewe onderwys in Brasilië. DevNews (2003: 2) wys daarop dat 400 miljoen van die wêreld se 600 miljoen gestremde persone uit ontwikkelende lande kom. Die suksesvolle implementering van 'n inklusiewe-onderwysstelsel is veral van belang in ontwikkelende lande om gestremde kinders 'n geleentheid te gee om volwaardige en produktiewe landsburgers te word.

Volgens die Wêreldbank gaan slegs 2% van alle gestremde kinders oor die wêreld heen tans skool (DevNews 2003: 2). Boonop word leerders wêreldwyd as gevolg van hulle ras, kultuur, status en maatskaplike omstandighede uitgesluit of gemarginaliseer. Indien die ideale wat verwoord is in die Salamanca-verklaring bereik wil word, sal regerings hulle eie onderwysstelsels krities moet evalueer en die nodige paradigmaverskuiwings moet maak soos in die Suid-Afrikaanse voorbeeld wat vervolgens bespreek word.

## **2.3 Inklusiewe onderwys: 'n Suid-Afrikaanse perspektief**

### **2.3.1 Historiese agtergrond: Suid Afrika**

In Suid-Afrika is spesiale onderwys 'n sektor waar die invloed van apartheid nog baie duidelik sigbaar is. Skeiding van leerders op grond van ras is verder uitgebrei om leerders op grond van 'n gestremdheid ook te skei. Spesiale skole is in die vorige bedeling georganiseer volgens twee onderskeidings, naamlik *ras* en die *tipe gestremdheid*. Spesiale skole vir blankes is uitstekend toegerus, terwyl dié vir ander bevolkingsgroepe swak toegerus was (RSA 2001: Art. 1).

Leerders met gestremdhede het moeilik toegang tot onderwys verkry. Relatief min spesiale skole het bestaan en 'n leerder moes streng binne 'n sekere kategorie val om



tot 'n sekere skool toegelaat te word. Die impak van hierdie beleid was dat slegs 20% van leerders met gestremdhede in spesiale skole geakkommodeer was. Aanduidings in 2001 was dat slegs 64 200 leerders in die ongeveer 380 spesiale skole geakkommodeer kon word en dat van sowat 280 000 kinders met gestremdhede nie rekenskap gegee kon word nie (RSA 2001: Art. 1).

Baie leerders wat wél spesiale onderwys ontvang het, het hulleself in gemarginaliseerde posisies bevind. Volgens Barton en Corbett in Naicker (1996: 4) het jong mense wat as gevolg van hulle gestremdhede of leerprobleme in spesiale skole of klasse onderrig was, 'n historiese agterstand wat hulle op hoëronderwysvlak kan benadeel. As hulle uit die meer beskermde omgewing van spesiale skole kom, kan 'n groot hoëronderwysinstelling oorweldigend wees. Omdat leerders wat in spesiale skole of spesiale klasse skoolgaan dikwels nie sosialiseer met nie-gestremdes van dieselfde ouderdomsgroep nie, word hulle sosiaal benadeel, en vind hulle dit dikwels moeilik om in te skakel by die sosiale lewe van naskoolse inrigtings (Naicker 1996: 2 & 4).

Baie leerders ervaar steeds daaglikse probleme wat nie in een van die kategorieë val wat vir spesiale hulp geïdentifiseer is nie. Leerders van alle ouderdomme bevind hulleself in gemeenskappe waar daaglikse 'n stryd gestry word om aan die mees basiese behoeftes soos voedsel en skuiling te voorsien, en waar stresfaktore emosionele, gedrag en akademiese probleme veroorsaak. Geweld, armoede, mishandeling, ondervoeding, drank- en dwelmmisbruik, MIV/VIGS, die sosiale impak van bendes en kommersiële uitbuiting is voorbeelde van risiko's waaraan die skoolgaande populasie in Suid-Afrika blootgestel word (Engelbrecht et al. 2002: 2; EENET 2002: 2). Alhoewel die skoolsielkundigedienste poog om die leerders met hulle probleme te help, is die hulp onvoldoende as gevolg van die tekort aan personeel.

Nog 'n verskynsel is dat leerders dikwels nie aanvanklik leerversperrings ervaar nie, maar dan later as gevolg van gebeurtenisse en situasies, soos byvoorbeeld die dood van 'n ouer of gesinslid, die afdanking van 'n ouer en die gevolglike finansiële nood wat ontstaan, verandering in 'n leerder se gesondheid, en vele ander, steun nodig kry (DANIDA 2003: 4).

Al bogenoemde dui daarop dat die skoolopset in Suid-Afrika aan nie vir die diverse leerbehoefte van alle leerders voorsiening gemaak het nie en dat die tyd vir verandering ryp is.

In Oktober 1995 het die *South African Federal Council on Disability* (SAFCD) die ontwikkeling van 'n inklusiewe-onderwysstelsel vir Suid-Afrika bepleit. Die versoek was dat so 'n stelsel aan die diverse behoeftes van leerders moes voldoen en leerders se verskillende leerstyle en leertempo moes akkommodeer. Daar moet ook voorsien word in verskillende taalbehoefte van leerders, wat gebaretaal kan insluit (Naicker 1996: 2). Na 1994 het verskeie beleidsveranderinge in Suid-Afrika plaasgevind wat groot omwentelings in onderwys tot gevolg gehad het.

## **2.3.2 Beleidsveranderinge in Suid-Afrika**

Na die eerste demokratiese verkiesing in 1994 het ingrypende veranderinge in Suid-Afrika plaasgevind. Beleidsvorming wat onderwyservorming laat realiseer het, en wat van belang vir die studie is, word hier bespreek.

### **2.3.2.1 Grondwet**

In 1996 is die Grondwet (RSA 1996a) aanvaar wat op vryheid, gelykheid en menswaardigheid gegrond is (RSA 1996a: Art. 7(1)). Die Grondwet is fundamenteel van aard en alle wette, beleide en optrede moet versoenbaar wees met regte soos vervat in die dokument (RSA 1996a: Art. 8(1)).

Die volgende regte, soos beskryf in die Grondwet, is van belang vir die studie:

- Artikel 9 (RSA 1996a) verklaar dat alle persone gelyk is voor die reg en lys 'n aantal faktore, waaronder ras, gestremdheid en taal, op grond waarvan daar nie onbillik teen 'n persoon gediskrimineer mag word nie.
- Artikel 10 (RSA 1996a) beskryf die reg tot waardigheid en respek.
- Artikel 14 (RSA 1996a) beskryf die reg tot privaatheid, en spesifiek vertroulikheid van inligting.
- Artikel 18 (RSA 1996a) beskryf die reg tot vryheid van assosiasie.
- Artikel 28(1) (RSA 1996a) beskryf 'n verskeidenheid van regte wat spesifiek op kinders gemik is, en verklaar onder andere dat elke kind die reg het tot:
  - Ouer- of gesinsorg, of 'n gepaste alternatief (RSA 1996a: 28(1)(b)).

- ❑ Beskerming teen, onder andere, verwaarlosing en vernedering (RSA 1996a: 28(1)(d)).
- ❑ Artikel 28(2) (RSA 1996a) verklaar dat in elke kwessie rakende die kind, sy/haar beswil van allergrootste belang is.
- ❑ Artikel 29 beskryf die reg tot onderwys en verklaar, onder andere, dat:
  - ❑ Elkeen die reg tot basiese onderwys het (RSA 1996a: 29(1)).
  - ❑ Elkeen die reg tot onderwys in die taal van sy/haar keuse het, mits dit prakties uitvoerbaar is (RSA 1996a: 29(2)).
  - ❑ Elkeen die reg tot onderwys by die instellings van sy/haar keuse het, mits die prakties uitvoerbaar is (RSA 1996a: 29(2)).

Uit bogenoemde verwysings kan gesien word dat kinders se regte eksplisiet en implisiet in dié dokument, met humanisme as ontiese vertrekpunt, vervat word. Die norme van gelykheid en menswaardigheid is ook vervat in Onderwyswitskrif 1 wat hierna bespreek word (RSA 1995: 2).

### **2.3.2.2 Education White Paper 1: Education and Training**

Op 15 Maart 1995 is die Witskrif oor Onderwys en Opleiding gepubliseer. Hierdie dokument vorm die basis vir onderwysbeleidsvorming van die Regering van Suid-Afrika (RSA 1995: 2). Wat veral van belang vir die studie is, is die *waardes en beginsels* van onderwys en opleiding, wat in hoofstuk 4 van dié dokument beskryf word. Die volgende word kortliks uitgelig:

- ❑ Onderwys en opleiding is basiese menseregte. Die staat het 'n verpligting om die regte te beskerm en te bevorder sodat alle burgers geleentheid kry hulle potensiaal te ontwikkel en 'n volle bydrae tot die gemeenskap kan lewer (RSA 1995: Art. 4(2)).
- ❑ Ouers en voogde het die primêre verantwoordelikheid vir die opvoeding van hulle kinders en het die reg om deur die owerhede rakende die vorm van onderwys gekonsulteer te word. Ouers het 'n onvervreembare reg om te besluit watter tipe onderwys die beste vir hulle kind is. Hierdie reg sluit die keuse van taal, kultuur en geloofsbasis van die kind se opvoeding in, maar neem die regte van ander asook die kind se reg tot keuse, ook in ag (RSA 1995: Art. 4(3)).
- ❑ Die staat het 'n verpligting om, waar nodig, advies en steun rakende ondersteuningsdienste aan ouers te verleen (RSA 1995: Art. 4(4)).

- ❑ Die oorkoepelende doel van onderwysbeleid moet wees om alle individue in staat te stel om suksesvol te wees in en toegang te hê tot, lewenslange leer en goeie gehalte opleiding (RSA 1995: Art. 4(5)).
- ❑ Onderwys- en opleidingsgeleenthede moet toenemend toeganklik vir almal wees (RSA 1995: Art. 4(6)).
- ❑ Ongelykhede van die verlede moet aangespreek word en stappe moet geneem word om agterstande uit te wis. Dit is in besonder van toepassing op diegene wat besonder kwesbaar is, byvoorbeeld straatkinders, kinders wat nie skoolgaan nie en gestremde kinders (RSA 1995: Art. 4(7)).

Hierdie Witskrif oor Onderwys en Opleiding het die weg gebaan vir 'n onderwysstelsel waarbinne individue se reg tot selfbeskikking en gelyke geleenthede onbetwisbaar is. Die sogenaamde Suid-Afrikaanse Skolewet, het kort hierna gevolg, en het sake in meer detail uitgeklaar.

### **2.3.2.3 Suid-Afrikaanse Skolewet**

Die Suid Afrikaanse Skolewet (RSA 1996b) gee spesifikasies rakende onderwys. Vir doeleindes van die studie word die volgende uitgewys:

- ❑ Kinders is verplig om skool by te woon vanaf die eerste skooldag van die jaar waarin hy/sy sewe word, tot die einde van die jaar waarin hy/sy vyftien jaar oud word, of graad nege voltooi. Die verpligte ouderdom van leerders met spesiale onderwysbehoefte word egter deur die Minister van Onderwys bepaal (RSA 1996b: Art. 3).
- ❑ Openbare skole moet leerderstoelaa, sonder om op enige onredelike wyse teen hulle te diskrimineer t en moet voorsiening vir hulle onderwysbehoefte maak. Leerders mag nie aan toelatingstoetse onderwerp word nie en mag nie toelating geweier word omdat hulle, onder andere, nie die skoolfooi kan bekostig nie (RSA 1996b: Art. 5).
- ❑ Die regte en wense van die ouers en die leerder moet in die geval van die toelating van 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte in ag geneem word (RSA 1996b: Art. 5(6)).
- ❑ Indien 'n leerder toelating tot 'n skool geweier word, moet die redes vir die weiering skriftelik aan die ouers gegee word, en mag die ouers teen die weiering appelleer (RSA 1996b: Art. 5(8 & 9)).
- ❑ Die provinsiale regering moet voorsiening maak vir onderwys vir leerders met

spesiale onderwysbehoefte in algemene skole, moet die nodige steun aan sulke leerders verskaf en moet die fasiliteite toeganklik maak vir leerders wat fisies gestremd is (RSA 1996b: Art. 12(4) & 12(5)).

- ❑ Waar 'n openbare skool leerders met spesiale onderwysbehoefte akkommodeer, word daar voorsiening gemaak dat addisionele persone op die beheerliggaam verkies moet word om spesifiek na die belange van die genoemde leerders om te sien (RSA 1996b: Art. 23(5) & Art. 24).

Ten spyte van spesifikasies in die Suid-Afrikaanse Skolewet, dat provinsiale regerings daarvoor voorsiening moet maak dat leerders met spesiale onderwysbehoefte in algemene skole geakkommodeer moet word, was die nodige strukture om dit moontlik te maak nie daar nie. In Oktober 1996 is die *National Commission on Special Needs in Education and Training* en die *National Committee on Education Support Services* aangestel om alle aspekte van spesiale onderwysbehoefte en steundienste in onderwys en opleiding in Suid-Afrika te ondersoek en aanbevelings te maak.

#### **2.3.2.4 National Commission on Special Needs in Education and Training en die National Committee on Education Support Services**

'n Gesamentlike verslag oor die bevindinge van dié twee liggame is in November 1997 aan die Minister van Onderwys oorhandig wat 'n finale verslag in Februarie 1998 vir kommentaar en aanbevelings deur die algemene publiek gepubliseer het (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 2-3; EENET 2002: 1).

Die sentrale bevindinge van die ondersoek het die volgende bevestig (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 4):

- ❑ Gespesialiseerde onderwys en steundienste is hoofsaaklik aan 'n klein persentasie leerders met gestremdhede binne spesiale skole en klasse voorsien.
- ❑ Waar voorsiening gemaak is vir spesiale onderwys en steun is dit op 'n rassegrondslag verskaf, met die beste menslike, fisiese en materiële hulpbronne gereserveer vir blankes.
- ❑ Die meeste leerders met gestremdhede het óf buite die stelsel geval, óf het in die hoofstroom beland omdat daar nie 'n alternatief was nie.
- ❑ Die kurrikulum en die onderwysstelsel in die geheel het oor die algemeen nie daarin

geslaag om die diverse behoeftes van die leerder populasie aan te spreek nie en dit het daartoe gelei dat 'n enorme aantal leerders uitsak en die skool voortydig verlaat, druij of uitgeskuif word.

- ❑ Terwyl daar wél tot 'n mate tydens die formele skool aandag geskenk is aan spesiale behoeftes en steun is dit in ander vlakke van onderwys ernstig afgeskeep.

Die *National Commission on Special Needs in Education and Training* en die *National Committee on Education Support Services* het in hulle verslag aan die Minister van Onderwys die volgende aanbevelings gemaak:

- ❑ Die onderwys- en opleidingstelsel moet onderwys vir almal bevorder (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 5; Inglis 2001: 2).
- ❑ Die ontwikkeling van inklusiewe en ondersteunende sentrums vir leer moet bevorder word (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 5; Inglis 2001: 2).
- ❑ Die stelsel en sentrums moet alle leerders in staat stel om aktief deel te neem aan die opvoedingsproses sodat hulle hul potensiaal kan ontwikkel en uitbrei, en as gelykwaardige lede 'n rol in die gemeenskap kan vervul (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 5; Inglis 2001: 2).

Die aanbevelings is deur die wetgewer aanvaar en het gelei tot die publisering van die inklusiewe-onderwysbeleid wat hierna bespreek word.

### ***2.3.3 Beleidsbepaling in Suid-Afrika: Education White Paper 6: Special Needs Education. Building an inclusive education and training system***

Na aanleiding van die verslag van die *National Commission on Special Needs in Education and Training* en die *National Committee on Education Support Services* en die openbare kommentaar wat op die verslag gelewer is, is Onderwyswitskrif 6 in Julie 2001 is gepubliseer. Die inklusiewe-onderwysbeleid, soos dit in Suid-Afrika deur die bepaalde Witskrif omskryf is, kan as rigtinggewend ten opsigte van hierdie benadering beskou word en word vervolgens bespreek en ontleed.

#### ***2.3.3.1 Doel en beginsels***

Die implementering van die beleid het ten doel:

- ❑ Om in die kort en medium termyn:
  - ❑ Te fokus op die verbetering van die gebreke en swak punte van die huidige stelsel (RSA 2001: Art. 4.2).
  - ❑ Toeganklikheid en voorsiening vir diegene wat van skoolgaande ouderdom is, uit te brei (RSA 2001: Art. 4.2).
  - ❑ Transformasie te laat plaasvind (RSA 2001: Art. 4.2).
  - ❑ Die publiek in te lig, te oortuig en steun te verkry vir die transformasie (RSA 2001: Art. 4.2).
  - ❑ Die distrikgebaseerde ondersteuningspanne te ontwikkel (RSA 2001: Art. 4.2).
  
- ❑ Om in die lang termyn:
  - ❑ 'n Onderwysstelsel wat alle leerversperrings sal ontbloot en aanspreek, daar te stel (RSA 2001: Art. 4.1).
  - ❑ 'n Onderwysstelsel wat die breë spektrum van leerbehoefte erken en aanspreek daar te stel (RSA 2001: Art. 4.1).
  - ❑ 'n Onderwys- en opleidingstelsel waarbinne elke individu kan ontwikkel vir die 21ste eeu daar te stel (RSA 2001: Art. 4.1).
  - ❑ Te verseker dat menslike potensiaal maksimaal ontgin word (RSA 2001: Art. 2.1.3).
  - ❑ Uiteindelik die getal produktiewe landsburgers relatief tot die getal afhanklikes van die staat te verhoog (RSA 2001: Art. 2.1.3).

Die beleid word onderskryf deur die volgende beginsels wat versoenbaar is met die Grondwet (RSA 1996a), die Witskrif 1 (RSA 1995) en die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA 1996b):

- ❑ Gelykheid, menswaardigheid, vryheid (RSA 2001: Art. 1.1.1; RSA 2001: *Executive Summary* Art. 6; Inglis 2001: 2).
- ❑ Nie-diskriminasie, nie-rassisme en nie-seksisme (RSA 2001: Art. 1.1.1 & 1.1.3; RSA 2001: *Executive Summary* Art. 6; Inglis 2001: 2).
- ❑ Basiese onderwys (RSA 2001: Art. 1.1.2; RSA 2001: *Executive Summary* Art. 6).
- ❑ Regstelling van ongelykhede en historiese benadeling (RSA 2001: Art. 1.1.4; RSA 2001: *Executive Summary* Art. 6; Inglis 2001: 2).
- ❑ Toeganklike en toereikende onderwysstelsel (RSA 2001: Art. 1.1.5 & 1.1.6; RSA 2001: *Executive Summary* Art. 6; RSA 2001: Art. 1.2.3; Inglis 2001: 2).
- ❑ Gemeenskapsbetrokkenheid (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 6).

- ❑ Koste-effektiwiteit (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 6).
- ❑ Akkommodering van leerders binne die geografiese omgewing van die leerder se huis (RSA 2001: Art. 3.4.2).

Uit bogenoemde blyk dit dat die onderliggende doel van die beleid is om onderwysdienste sodanig te verander dat alle kinders, ongeag hulle unieke omstandighede, die geleentheid gebied moet word om hulle volle potensiaal te ontwikkel. Hierdie ideaal kan nie in 'n kort tydjie verwesenlik word nie aangesien radikale verandering tyd en groot pogings verg. Daarom word daar vir geleidelike implementering beplan.

### **2.3.3.2 Tydraamwerk vir implementering**

Die implementering van die beleid gaan oor 'n tydperk van 20 jaar ingefaseer word soos vervolgens aangedui word:

- ❑ Tussen 2001 en 2003 moes 'n nasionale bekendstellingsveldtog gehou word om steun vir die beleid te verkry, en om die ongeveer 280 000 kinders met gestremdhede wat uitgesluit is van onderwys by skole in te skryf. Dertig spesiale skole sou na hulpbronsentrums omgeskakel word en dertig primêre skole in dieselfde skooldistrik moes na voldiensskole omgeskakel word. Prosedures om leerprobleme vroegetydig te identifiseer en leerversperrings te verminder, sou vir die fases van voorskools tot Graad 3 ontwikkel word (RSA 2001: Art. 3.11.1; Naicker 2002: 92).
- ❑ Gedurende 2004 tot 2008 moet verdere- en hoëronderwysinstellings die kapasiteit ontwikkel om 'n verskeidenheid van leerders, en in die besonder leerders met gestremdhede, te onderrig. Uitreikprogramme na teikengemeenskappe asook die aantal hulpbronsentrums, voldiensskole en distriksondersteuningspanne moet uitgebrei word (RSA 2001: Art. 3.11.1; Naicker 2002: 92).
- ❑ In die tydperk van 2009 tot 2021 sal die fokus daarop wees om die dienste uit te brei om uiteindelik die teiken van 380 hulpbronsentrums en 500 voldiensskole te bereik, voldienskolleges te vestig, kwaliteit onderwys vir alle kinders te verseker en niemand onderwys te ontsê nie (RSA 2001: Art. 3.11.1; Naicker 2002: 92).

Uiteraard het die beleid koste-implikasies en dié aspek is aangespreek soos vervolgens uiteengesit.



### **2.3.3.3 Finansiële beplanning en postestrukture**

Fondse sal uit voorwaardelike toewysings van die nasionale regering, uit die begrotings van provinsiale regerings asook uit skenkings verkry word (RSA 2001: Art. 3.6.2).

Nasionale befondsing gaan in die eerste plek aangewend word om hulpbronsentrums en voldiensskole toe te rus met die nodige fasiliteite en ander materiële hulpbronne wat nodig is om vir leerders wat tans uitgesluit is toegang te gee. Tweedens gaan die fondse aangewend word om nie-opvoedkundige hulpbronne te verskaf en sodoende toegang tot die kurrikulum te verseker deur byvoorbeeld rolstoele, krukke, gehoortoestelle, gidshonde, tolke en stemgeaktiveerde rekenaars asook maatskaplike werkers te finansier (RSA 2001: Art. 3.7.1).

Provinsiale begrotings sal hersien moet word, onder andere om nuwe postestrukture te skep. Posvoorsieningstrategieë sal ten doel hê om poste toe te ken volgens die werklike opvoedkundige steunbehoefte by die leerders en nie op grond van kategorieë gestremdhede nie. Hierdie model sal tot gevolg hê dat daar geleidelik 'n poel van poste met toegewyde steunpersoneel in die steunstelsel gevorm sal word (RSA 2001: Art. 3.8.1 & 3.8.3).

Wanneer die postestruktuur hersien word moet gefokus word op die ontwikkeling van gepaste meganismes vir poste-verspreiding, riglyne vir die vul van poste asook strukturele en organisatoriese strukture wat aanpasbaar is. Daar moet veral verseker word dat kundiges soos terapeute, sielkundiges, remediëringsopvoeders en mediese personeel optimaal aangewend word (RSA 2001: Art. 3.8.4). Die situasie behoort uiteindelik te ontwikkel dat elke skool net 'n klein persentasie individue wat spesiale aandag vereis sal huisves. Daarom is dit logies dat poste van steunpersoneel nie aan een spesifieke skool gekoppel sal word nie, maar eerder op 'n distriksbasis moet funksioneer.

Onderwysposte sal by skole aangewys word. Dit is die taak van skoolbestuur om deur middel van toepaslike en effektiewe opvoedkundige programme toe te sien dat genoegsaam voorsiening gemaak word vir dié leerders as gevolg van wie die poste geskep is (RSA 2001: Art. 3.8.5). Daar sal gevolglik 'n formule saamgestel word vir die toekenning van poste per distrik om die distrikondersteuningspan te vorm. Die kundiges kan direk aangewend word in 'n verskeidenheid van omstandighede, byvoorbeeld om

direk leerders te ondersteun of om as konsultante of mentors op te tree vir die skoolbestuurspanne, opvoeders en beheerliggame in die distrik (RSA 2001: Art. 3.8.6 & 3.8.7).

Omdat alle leerders nie dieselfde vlak van steun nodig het om hulle potensiaal te ontwikkel nie, moet die inklusiewe-onderwysstelsel sodanig georganiseer word dat verskillende vlakke en soorte ondersteuning verleen word (RSA 2001: Art. 1.4.2). Die beleid hou gevolglik bepaalde implikasies vir elke skool in.

### **2.3.3.4 Implikasies van die beleid**

Die transformasie en verandering wat voorgeskryf word in die beleid van inklusiewe onderwys moet fokus op die volle spektrum van onderwys en opleidingsdienste naamlik nasionale- en provinsiale onderwysdepartemente, verdere- en hoëronderwysinrigtings, algemene- en spesiale skole, ondersteuningsdienste, die kurrikulum, assesseringspraktyke, onderwysbestuurders, opvoeders, ouers en die gemeenskap (RSA 2001: Art. 2.1.14).

Ten einde die beleid van inklusiewe onderwys te implementeer, word die volgende veranderinge en aksies vereis.

#### **(a) Organisasoriese veranderinge**

Die organisasie binne die bestaande skoolstruktuur voldoen nie aan die behoeftes van inklusiewe onderwys nie. Daarom moet die volgende beleids- en organisatoriese veranderinge plaasvind:

- Kapasiteit moet in die onderwysdepartemente gebou word om die beleid te implementeer en in stand te hou (RSA 2001: Art. 4.3.1).
- Toelatingsbeleid moet hersien word om leerders met spesiale onderwysbehoefte buite spesiale skole en –klasse in voldiensskole en algemene skole te akkommodeer (RSA 2001: Art. 2.2.1.2).
- Norme wat leerders volgens ouderdom gradeer, moet hersien word om leerders wat as gevolg van hulle leerbehoefte nie hierby kan inpas nie, te akkommodeer (RSA 2001: Art. 2.2.1.2).
- Behuisings- en vervoerbeleid en praktyke moet hersien word omdat dit as verkieslik

beskou word dat 'n kind na 'n naburige of naaste voldiensskool gaan (RSA 2001: Art. 2.2.1.2).

- ❑ Die huidige proses waardeur leerders geïdentifiseer, geassesseer en by spesiale skole ingeskryf word, moet hersien word sodat dit geleidelik vervang word met 'n proses waar die opvoeders, dosente en ouers 'n sentrale rol speel wanneer besluite rakende die plasing van 'n kind geneem word (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 14).
- ❑ Diensvoorwaardes van opvoeders en postevoorsiening aan skole, voldiensskole en hulpbronsentrums sal in die lig van nuwe rolle hersien moet word (RSA 2001: Art. 4.3.4.4).
- ❑ Kwaliteitsversekering en kwaliteitsverbetering moet georganiseer en bevorder word (RSA 2001: Art. 4.3.9).
- ❑ 'n Befondsingstrategie moet ontwikkel word om op 'n koste-effektiewe wyse toeganklikheid tot onderwys uit te brei (RSA 2001: Art. 4.3.12).
- ❑ In die ontwikkeling van die inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel moet die voorkoms en impak van die verpreiding van MIV/VIGS-pandemie en ander aansteeklike siektes in ag geneem word, en die gevolge daarvan op die kurrikulum, die verwagte leerdergetalle en finansiële implikasies vir die kort en lang termyn moet deel vorm van beplanning (RSA 2001: Art. 4.3.11; RSA 2001: *Executive Summary* Art. 15).

Alhoewel die verantwoordelikheid van bogenoemde beleids- en organisatoriese verandering dié van die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente is, moet skoolbestuurspanne deeglik daarvan kennis neem aangesien die effek daarvan duidelik in skole waargeneem sal kan word. Kennis van nuwe strukture is egter nie al vereiste om die implementering van die beleid te laat slaag nie.

### **(b) Verkryging van openbare ondersteuning**

Dit is belangrik dat alle belanghebbendes in onderwys ingelig moet wees rakende die beleid en die beleid moet steun. Daarom moet daar 'n nasionale bekendstellingsveldtog en inligtingsprogram geloods word om openbare steun vir die inklusiewe model te verkry. Tydens die veldtogte moet spesifiek gefokus word op die rolle, verantwoordelikhede en regte van alle leerinstellings, ouers en plaaslike gemeenskappe.

(RSA 2001: *Executive Summary* Art. 14; RSA 2001: Art. 1.5.6.6; RSA 2001: Art. 4.3.10.1).

### **(c)      *Rolle van skole***

Een van die belangrike fasette van inklusiewe onderwys is dat elkeen se rol duidelik uitgeklaar moet wees. Dit is dus ook noodsaaklik dat skole moet weet watter veranderde rolle en funksies aan hulle opgedra word. Die volgende is van toepassing:

- ❑ Spesiale skole moet na hulpbronsentrums omgeskakel word. Die hulpbronsentrums het twee hoof funksies, naamlik om onderwys aan hulle toegewysde leerders (dié met ernstige of veelvuldige gestremdhede) te verskaf en om by distrikondersteuningspanne in te skakel om aan skole in die distrik steun te verleen. (RSA 2001: Art. 4.3.4; RSA 2001: *Executive Summary* Art. 14; RSA 2001: Art. 1.5.6.1).
- ❑ Voldiensskole, voldiens volwasseleersentrums en voldiens verdere- en hoëronderwysinstellings moet geïdentifiseer en gevestig word (sien b(RSA 2001 : Art. 4.3.5; RSA 2001: *Executive Summary* Art. 14; RSA 2001: Art. 1.5.6.3).
- ❑ Huidige hoofstroomskole moet na algemene inklusiewe skole verander waar vir leerders met geringe leerversperrings voorsiening gemaak word.

Sodra skole weet wat hulle rolle en funksies is, moet hulle op alle moontlike maniere toegerus word vir hulle take.

### **2.3.3.5   *Oriëntering en opleiding***

Volgens Inglis (2001: 2) is die belangrikste uitdaging wat Suid-Afrika in die gesig staar, die bemagtiging van opvoeders. Personeelontwikkeling is krities belangrik en word vir die volgende vyf kategorieë beplan (RSA 2001 : 18):

#### **(a)      *Opvoeders in die huidige hoofstroomskole***

Inklusiewe onderwys kan slegs slaag as die opvoeders dit laat slaag. Dit vereis egter dat vaardighede en kennis waaroor opvoeders beskik, moet uitbrei, en nuwe vaardighede en kennis aangeleer moet word (RSA 2001 : 18).

- ❑ Professionele personeel by skole moet in die algemeen georiënteer word en die

inklusiewe model moet aan dié personeel bekendgestel word (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 14; RSA 2001: Art. 1.5.6.4).

- ❑ Die professionele kapasiteit van alle opvoeders moet ontwikkel word en hulle moet bemagtig word sodat kurrikulumontwikkeling en assessering kan uitbrei om by die diversiteit van leerbehoefte aan te pas en leerversperring aangespreek kan word (RSA 2001: Art. 4.3.8).
- ❑ Opvoeders moet kennis dra van geïntegreerde opvoedkundige praktyke (RSA 2001: Art 1.5.2).
- ❑ Die opvoeders moet bemagtig word om diversiteit te akkommodeer. Hulle moet byvoorbeeld in staat wees om multivlak klasse te hanteer deur hooflesse met variasies voor te berei wat individuele leerders se leerbehoefte aanspreek. Hulle moet ook vertrouwd wees met konsepte soos koöperatiewe leer en kurrikulumverryking, en moet weet hoe om leerders met gedragsprobleme te hanteer (RSA 2001: Art. 1.5.2(1)).

**(b) Opvoeders in skole wat na voldiensskole omgeskakel gaan word:**

Aanvullend tot opleiding van ander opvoeders moet dié verbonde aan skole wat gaan omskakel na voldiensskole, vir hulle nuwe rolle georiënteer en opgelei word. Die fokus moet op multivlak onderrig, koöperatiewe leer en probleemoplossing wees en die opvoeders moet op ontwikkeling van leerders se sterk punte en vaardighede eerder as op die tekortkominge ingestel word (RSA 2001: Art. 1.5.2).

**(c) Opvoeders in huidige spesiale skole**

In huidige spesiale skole moet opvoeders georiënteer en opgelei word om nuwe rolle te vervul as opvoeders verbonde aan hulpbronsentrums. Hulle moet binne die distrik se steundienste kan funksioneer en steun aan skole in die distrik kan verleen. Ook hulle moet nuwe benaderings aanleer wat op probleemoplossing en die ontwikkeling van die leerders se sterk punte en vaardighede eerder as op die tekortkominge fokus (RSA 2001: Art. 4.3.4; RSA 2001: *Executive Summary* Art. 14; RSA 2001: Art. 1.5.6.1)

**(d) Onderwyssteunpersoneel verbonde aan spesiale hulpsentrums**

Die taak van onderwyssteunpersoneel verbonde aan spesiale hulpsentrums (soos kinderleidingklinieke) en distrikte se steundienste, gaan in die inklusiewe stelsel 'n nuwe dimensie kry, aangesien hulle ook verantwoordelik sal wees vir steun en bemagtiging van opvoeders. Hulle moet dienooreenkomstig georiënteer word en opgelei word vir hulle nuwe rolle om steun aan alle opvoeders te verleen. Die opleiding sal fokus op steun vir alle leerders, opvoeders en die stelsel in die geheel sodat die volle spektrum van leerbehoefte ingesluit word. Die faktore betrokke by onderrig en leer sal beklemtoon word en daar sal in besonder aandag gegee word aan die volgende aspekte:

- Hoe om goeie onderrigstrategieë, waarby alle leerders sal baat, te ontwikkel.
- Hoe om versperrings in die stelsel wat verhinder dat die volle spektrum van leerbehoefte aangespreek word, te oorkom.
- Hoe om ondersteuningstelsels in die klaskamer aan te pak (RSA 2001: Art. 1.5.2).

**(e) Skoolbestuur en Beheerliggame**

Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA 1996b) is die taak van die beheerliggaam van 'n skool onder andere om die skool se beste belange te bevorder en toe te sien dat gehalte-onderwys aan al die skool se leerders voorsien word. Voorts bepaal die beheerliggaam, in samewerking met die skoolbestuur, deur die daarstelling van onder andere die skool se missie en gedragskode, die etos en kultuur van die skool (RSA 1996b: Art. 20(1)).

Beheerliggame kan slegs in die beste belang van skole optree as hulle ingelig is. Die beheerliggame en bestuurspanne by skole moet dus in die algemeen georiënteer word en die inklusiewe model moet aan hulle bekendgestel word (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 14; RSA 2001: Art. 1.5.6.4).

Ontwikkelingsprogramme rakende skoolbestuur en –beheer moet hersien word en moet onder andere fokus op:

- Die bestuursimplikasies vir elk van die kategorieë van inrigtings (RSA 2001: Art. 1.5.2).
- Die ontwikkeling van effektiewe leierskapsbeleide (RSA 2001: Art. 2.2.1.6).
- Die ontwikkeling van effektiewe administrasie en programimplementering (RSA 2001: Art. 2.2.1.6).

- ❑ Die daarstelling van effektiewe bestuursinligtingstelsels (RSA 2001: 2.2.1.6).
- ❑ Die ontwikkeling van kundigheid wat nodig is om erge leerprobleme binne alle takke en afdelings van die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente aan te spreek (RSA 2001: Art. 2.2.1.6).

Dit is duidelik uit bogenoemde dat deeglike opleiding van alle rolspelers van kardinale belang is. Kundigheid moet egter aangevul word met steunstrukture om leerders en opvoeders by te staan.

### **2.3.3.6 Ontwikkeling van steun**

Die ontwikkeling van steun vir leerders en hulle ouers of versorgers is 'n verdere noodsaaklike handeling wat onderneem moet word. Verskillende steunstelsels moet voorsiening kan maak vir die diverse behoeftes van betrokkenes, en dit vereis onder andere die volgende aksies:

- ❑ Distrikgebaseerde ondersteuningspanne moet uit personeel by hoofkantore, distrikskantore en huidige spesiale skole gevestig word. Hierdie spanne moet gekoördineerde professionele steundienste verskaf aan spesiale skole en gespesialiseerde omstandighede, asook aangewysde voldiensskole en ander primêre skole en opvoedkundige inrigtings. Lede van die spanne moet verdere kundigheid vanaf verdere en hoër onderwys asook plaaslike gemeenskappe verkry (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 14; RSA 2001: Art. 1.5.6.5; RSA 2001: Art. 4.3.3). (Sien ook 3.4.4).
- ❑ By elke onderwysinstelling moet 'n eie ondersteuningspan (*institutional support team* of *IST*) gevestig word om die besondere behoeftes van die leerders en opvoeders van die inrigting te identifiseer en aan te spreek. Waar nodig moet die span met kundiges uit die plaaslike gemeenskap, die distrikondersteuningspanne en hoëronderwysinstellings aangevul word (RSA 2001: Art. 4.3.6).
- ❑ VIGS-wesies en ander kinders wat in nood verkeer moet in samewerking met gesondheidspersoneel geïdentifiseer en soos nodig ondersteun word. Die minister moet op 'n deurlopende basis die uitwerking van MIV/VIGS en ander aansteeklike siektes monitor en waar nodig hulpprogramme in plek kry. Spesiale maatreëls moet getref word, soos byvoorbeeld die verbetering van inligtingstelsels, die identifisering van wesies, steun en sorg vir wesies, verwysingsprosedures vir opvoeders asook onderrig-riglyne aangaande steun vir kinders wat in nood verkeer (RSA 2001: Art.

2.2.8; RSA 2001: Art. 4.3.11; RSA 2001: *Executive Summary* Art. 15).

Die sukses van inklusiewe onderwys hang baie af van die effektiwiteit van steunstrukture. Sodra die opleiding verskaf is en steunstrukture gevestig is, moet aandag aan kinders se behoeftes gegee word.

### **2.3.3.7 Skooltoetreding en identifisering van probleme**

Dit gebeur dikwels dat ouers gestremde kinders eenvoudig tuis los, in plaas daarvan om hulle deur 'n skool aanvaar te kry. Aanduidings in 2001 was dat van sowat 280 000 leerders met gestremdhede nie rekenskap gegee kon word nie (RSA 2001: Art. 1). Daarom moet stappe geneem word om dié kinders op te spoor en te akkommodeer binne die skole. Die beleid spreek dit soos volg aan:

- ❑ Dit is noodsaaklik dat die leerders wat tans as gevolg van leerversperrings uitgesluit is, in die hande gekry moet word en ingeskryf moet word by skole (RSA 2001: Art. 2.2.3.1; RSA 2001: *Executive Summary* Art. 14; RSA 2001: Art. 1.5.6.2).
- ❑ Meganismes moet in die gemeenskap geskep word om te verseker dat erge leerversperrings op 'n vroeë stadium reeds geïdentifiseer word. Gemeenskapsklinieke het veral hier 'n rol te vervul. Daar moet gepoog word om die leerders vroeër by hulpbronsentrums, voldiensskole en algemene skole in te skryf sodat die versperrings aangespreek kan word (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 14; RSA 2001: Art. 1.5.6.4; RSA 2001: Art. 4.3.7).
- ❑ Die Ministerie van Onderwys moet met dié van Gesondheid en Maatskaplike Ontwikkeling saamwerk om 'n program te ontwikkel en te implementeer sodat kinders met gestremdhede in die ouderdomsgroep van 0 – 9 jaar vroegtydige geïdentifiseer en geassesseer word, en opvoedkundige programme vir hulle ontwikkel en in plek gestel kan word (RSA 2001: Art. 2.2.1.2).

Wanneer die kinders by skole ingeskryf is, moet hulle leerbehoefte geakkommodeer word.



### **2.3.3.8 Akkommodering van verskillende leerbehoefte en verwydering van leerversperrings**

Elke leerder se uniekheid moet waardeer en geakkommodeer word. Waar van toepassing moet hindernisse wat leer en ontwikkeling verhoed, uit die weg geruim word. Die volgende aspekte word deur Witskrif 6 aangedui.

- ❑ Daar moet gestreef word om in die Grondslagfase diverse leerbehoefte oor 'n wye spektrum te identifiseer en aan te spreek (RSA 2001: *Executive Summary* Art. 14)
- ❑ Die belangrikste wyse waarop genoemde leerversperrings oorkom kan word, is om die proses van onderrig en leer meer buigsam te maak. Sodoende sal verskillende leerbehoefte s geakkommodeer word en onderwys meer toeganklik vir almal gemaak word (RSA 2001: Art. 1.5.3).
- ❑ 'n Hindernis-vrye omgewing vir leerders moet geskep word. Die wyse waarop die fisiese omgewing soos geboue en skoolterrein georganiseer is dra by tot die mate van onafhanklikheid en gelykheid wat kinders met gestremdhede sal geniet. Aangesien die meeste skole nie toeganklik vir kinders met fisiese gestremdhede is nie, sal in samewerking met die Departement van Openbare Werke gefokus word op die aanpassing van huidige geboue en die konstruksie van toepaslike nuwe geboue (RSA 2001: Art. 2.2.1.5).

Dit kom daarop neer dat die faktore wat binne die stelsel bestaan en wat leerders verhinder om hulle volle potensiaal te bereik, sover moontlik verwyder of oorkom moet word. Daarvoor is soms spesifieke kundigheid nodig wat nie binne die onmiddellike skoolomgewing gevind word nie.

### **2.3.3.9 Aanwending van kundigheid**

Alhoewel die kundigheid en vaardigheid binne skole en die onderwysdepartemente gebou moet word, moet daar ook na kapasiteit elders gekyk word.

- ❑ Die kapasiteit van raadgewende liggame moet versterk word sodat die Ministerie voldoende en tydige advies kan inwin (RSA 2001: Art. 4.3.2).
- ❑ Die Ministerie sal op 'n deurlopende basis samesprekings met organisasies, professionele persone en ander lede van die publiek hou wat sleutelrolle moet speel in die ondersteuning en bou van 'n inklusiewe-onderwysstelsel (RSA 2001: Art. 4.3.10.2).
- ❑ Die implementering van die beleid word nie alleenlik deur die Onderwysdepartement

behartig nie en ander staatsdepartemente soos die Departemente van Gesondheid, Maatskaplike Ontwikkeling en Openbare Werke word ook betrek. 'n Voorbeeld hiervan is dat Departement van Openbare Werke tans 'n werkskeppingsprogram loods waarin opritte vir rolstoelegebou word (RSA 2001: Art. 2.1.5 & 2.1.7)

- ❑ Terwyl die proses van hervorming aan die gang is, moet die onderskeie ministeries voorsiening maak daarvoor dat aan kinders en jeugdige wat in die proses van identifisering en assessering is, ondersteunende en effektiewe leer en onderrig verskaf word, en dat gepaste assesseringspraktyke en duidelike kriteria en riglyne bestaan en gevestig is om leerders te plaas (RSA 2001: Art. 2.2.1.3).
- ❑ Die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling moet 'n program ontwikkel waar spesiale maatskaplike behoeftes aangespreek word, insluitend die voorsiening van toestelle soos rolstoele en gehoorapparate (RSA 2001: Art. 2.2.3.2).

Daar kan gesien word dat die effek van inklusiewe onderwys wyer gaan uitkring en 'n groot aantal rolspelers gaan betrek.

### **2.3.3.10 Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid**

Ouers is primêr verantwoordelik vir die opvoeding van hulle kinders en het 'n belangrike rol te vervul om hulle kinders by te staan om sukses te behaal. In Witskrif 6 word voorskrifte in dié verband gegee:

- ❑ By elke opvoedkundige inrigting moet vennootskappe met die ouers gevorm word sodat hulle, ten spyte van beperkinge, deel kan hê aan die beplanning en implementering van inklusiewe aktiwiteite en 'n groter rol kan speel in die leer en onderrig van hulle kinders (RSA 2001: Art. 4.3.10.3).

Skole moet ouers dus as vennote in die opvoeding van leerders betrek.

Samevattend tot die Suid-Afrikaanse situasie is dit duidelik dat 'n paradigmaterskuiwing in die onderwys moet plaasvind wat die breër gemeenskap uiteindelik kan verander. Suid-Afrikaners was vir so 'n lang tyd deel van 'n gesegmenteerde samelewing dat inklusiwiteit slegs met 'n doelbewuste en daadwerklike poging kan slaag.

## 2.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is inligting rakende inklusiewe onderwys wat deur middel van die literatuurstudie ingewin is, ontleed en omskryf:

- ❑ Die historiese aanloop tot die internasionale Salamanca-verklaring wat die internasionale gemeenskap se voorneme om onderwys vir alle kinders toeganklik te maak deur inklusiewe onderwys te bevorder, is bespreek (2.1 & 2.2.1).
- ❑ Inklusiewe onderwys is in konteks geplaas deur onderwysgeleenthede vir kinders wat leerversperrings ervaar, in enkele lande te bespreek (2.2.2). Daar is ook kortliks verwys na marginalisering van leerders as gevolg van sosiale ongelykhede, rasseverskille, kultuurverskille en gesondheidsprobleme (2.2.3).
- ❑ Laastens is beleidsveranderinge wat inklusiewe onderwys in Suid-Afrika bevorder, omskryf (2.3).

Hierdeur is gepoog om antwoorde te verskaf op die probleemvraag:

***Wat is inklusiewe onderwys en wat is die huidige internasionale en nasionale beleid rakende inklusiewe onderwys?***

In die volgende hoofstuk word die verslag oor die literatuurstudie voortgesit. Die fokus van hoofstuk drie is op die bestuursimperatiewe ten opsigte van inklusiewe onderwys. Daar word veral op literatuur wat ervarings van skoolbestuurspanne in die buiteland weergee, gesteun.

---

## Hoofstuk 3

---

# Inklusiewe onderwys: Bestuursimperatiewe

---

### 3.1 Inleiding

In hoofstuk twee is die verskillende aspekte van Witskrif 6 (RSA: 2001) uitgelig nadat inklusiewe onderwys internasionaal sowel as histories in konteks geplaas is. Die beleid wat deur hierdie witskrif omskryf word, het besliste implikasies vir skoolbestuurslede omdat spesifieke veranderings deur die beleid geïmpliseer word.

Die rol en houding van die skoolbestuurder in enige inisiatief of sistematiese verandering by 'n skool is die belangrikste faktor wat sukses of mislukking bepaal. Skoolbestuurslede verskaf die momentum en steun wat inklusiewe onderwys laat gebeur. Om 'n skool te verander om inklusief te word, is egter nie maklik nie en vereis 'n beduidende hoeveelheid tyd en 'n grootse poging van 'n skoolbestuurder (McAneny 2004: 1; College of Education 1996: 1). Parker en Day in Bargerhuff (2001: 3) noem *doelgerigte leierskap* as 'n noodsaaklikheid om inklusiewe skoolgemeenskappe te vestig. Volgens Stainback, Stainback en Bray in Weishaar en Borsa (2001: 16) is *visionêre leierskap* 'n bepalende faktor vir inklusiewe onderwys om suksesvol te wees. Dit beteken dat daar persone in skoolbestuur moet wees wat inklusief georiënteer is en 'n visie van kwaliteit onderwys vir almal voor oë het.

In hierdie hoofstuk gaan daar gefokus word op die bestuursimperatiewe ten opsigte van inklusiewe onderwys en gaan eerstens gefokus word op voorbereidende aksies wat deur skoolbestuurders geneem moet word om inklusiewe onderwys suksesvol by skole in te faseer. Bestuursaksie wat voortspruit uit 'n beleid van inklusiewe onderwys gaan ondersoek word en die funksie van ander rolspelers gaan uitgeklaar word. Laastens gaan ervarings van skoolbestuurders in ander lande uitgelig word om nuwe perspektiewe rakende die bestuur van inklusiewe onderwys te verkry.

## **3.2 Aksies ter voorbereiding van die infasering van inklusiewe onderwys**

Voordat die beleid, soos beskryf in Witskrif 6 (RSA: 2001), geïmplementeer kan word, moet sekere voorbereidende stappe geneem word. Hierdie aksies word vervolgens genoem en bespreek.

### **3.2.1 Verandering van ingesteldheid**

Servatius, Fellow en Kelly in Bargerhuff (2001: 3) is oortuig daarvan dat 'n persoonlike oortuiging dat alle kinders kán leer, vereis word ten einde 'n inklusiewe skool te lei. Toewyding aan integrasie gegrond op die beginsels van gelykheid en gelykwaardigheid van alle leerders moet onvoorwaardelik wees. Die skoolbestuurder moet die ingesteldheid aanvaar dat leerders as gevolg van verskeie redes verskil, maar dat alle kinders en jeugdiges kan leer en in die proses steun nodig het. Leer vind binne en buite die formele skool plaas en in die proses ondervind leerders 'n verskeidenheid van leerversperrings. Die onderwysstelsels moet aanpas om alle leerders se onderwysbehoefte te akkommodeer. Alle opleidingsprogramme moet hierdie gedeelde ingesteldheid rakende insluiting nastreef (Wood 1998: 193; Naicker 2002: 92).

Voortvloeiend uit hierdie ingesteldheid moet skoolbestuurslede 'n visie vorm van hoe 'n skool lyk wat onderwys aan alle leerders kan voorsien. Saam met die personeel en ouers moet skoolbestuurders visualiseer tot watter tipe lede van die gemeenskap hulle die leerders wil opvoed, byvoorbeeld goeie bure, produktiewe burgers, self-gemotiveerde lede van die arbeidsmag en goeie besluitnemers (College of Education 1996: 1). Hierdie visie moet hulle stuur in hulle aksies ten opsigte van die vestiging van inklusiewe onderwys. Navorsing het getoon dat die graad van ondersteuning en visie die mees bepalende faktor was wat algemene opvoeders se houding teenoor inklusiewe onderwys verander het (Villa & Thousand 2004: 20).

Volgens van Straaten in Naicker (1996: 8) beteken dit dat 'n totale paradigmaskuif moet plaasvind en in lyn hiermee moet 'n nuwe denkwysie en spreekwysie ontstaan. Daar moet weggedoen word met die idee dat leerders moet aanpas by die stelsel en daar moet verder aanvaar word dat die stelsel alle leerders kan akkommodeer. Daar moet ook geheel en al weggedoen word met terminologie wat minderwaardigheid impliseer.

Alhoewel baie klem op leerversperrings en leerders met spesiale onderwysbehoefte gelê word, moet die leerbehoefte van alle leerders aangespreek word en moet die skoolbestuurder daartoe verbind wees om alle leerders 'n kans te gee tot verbetering, verryking en ontwikkeling. Geen leerder mag daarvan weerhou word om byvoorbeeld self dieper in enige studieveld te delf nie (Sullivan 2001: 223-224).

Dit is gevolglik duidelik dat inklusiewe onderwys nie bloot net die aanvaarding van kinders met gestremdhede in algemene skole is nie, maar eerder die oorkoming van negatiewe houdings en die onbevooroordeelde voorsiening van onderwys aan alle leerders. EENET (2002: 2) som dit op deur te verklaar dat uitdagings wat as gevolg van insluiting ontstaan, binne die konteks waarin dit beleef word, aanvaar word en gevolglik moet antwoorde gesoek word wat spesifieke situasies sal aanspreek.

### ***3.2.2 Skep die regte klimaat vir die verandering***

Voordat 'n skool kan verander, moet die regte skoolklimaat eers geskep word en moet opvoeders emosioneel binne die skoolsituasie bemagtig word. Volgens Inglis (2001: 6) is onderwysersopleiding nie die enigste antwoord nie, maar moet daar 'n besliste verandering kom in die wyse waarop skole bestuur word. Die skoolbestuurder moet leiding gee, die personeel ondersteun, almal met respek behandel en 'n gesonde en gelukkige werkomgewing vir opvoeders skep. Voordat opvoeders voldoende bemagtig kan word vir hulle taak, moet hulle eers selfrespek en respek vir hulle kollegas ontwikkel, geloof in hulle eie idees kry en proaktief probleme kan oplos. Die sleutel tot die bemagtiging van opvoeders is volgens Inglis (2001: 10) aanmoediging en motivering.

Intrinsieke motivering lê in die persoon self, en die skoolbestuurder kan min aan hierdie vorm van motivering doen. Die fokus moet dus op ekstrinsieke motivering wees wat uiteindelik tot intrinsieke motivering sal lei (Inglis 2001: 6). Die skoolbestuurder kan 'n groot bydrae maak deur onder andere 'n positiewe gevoel oor die skool te kweek. Opvoeders moet gelukkig wees by die skool, belangrik voel en ondersteun word. Hulle moet voel dat hulle bydrae betekenis het en dat hulle 'n verskil kan maak. Dit is noodsaaklik dat persone in bestuursposisies die ander opvoeders met respek en waardigheid behandel, hulle na waarde ag, en waar moontlik moet die behoeftes van opvoeders aangespreek word. Deur eerstens aandag aan die elementêre behoeftes soos die voorsiening van voldoende bordkryt, ander skryfbehoeftes en selfs toilet papier te

skenk, kan seker gemaak word dat aan 'n gelukkiger omgewing gewerk word, en kan personeel moontlik later meer gemotiveerd word. (Sien ook Herzberg en Bloom se motiveringsteorieë.) Die skoolbestuurder moet dus bereid wees om tyd, moeite en geld aan opvoeders te wy en sodoende hulle meer positief oor hulle werk te maak (Inglis 2001: 7).

Om saam te vat: Skoolbestuurders moet rolmodelle word deur op sodanige wyse teenoor die personeel en ander rolspelers op te tree as wat van opvoeders verwag word om teenoor leerders op te tree. Die regte gesindheid en optrede is egter nie voldoende nie; ook kundigheid moet ontwikkel word.

### **3.2.3 Ontwikkel kundigheid by skoolbestuur**

Skoolbestuurslede kan nie die beleid van inklusiewe onderwys implementeer as hulle nie self genoegsame kennis en insig in die beleid het nie. Volgens Dull in Van der Westhuizen (1996: 152) moet skoolbestuurders onder andere die volgende verantwoordelikhede aanvaar om die verandering te bestuur:

- Om die doel van die voorgestelde veranderinge te bepaal;
- Om die prosedures en metodes vir implementering te bepaal;
- Om literatuur wat verband hou met die voorgestelde verandering te bestudeer; en
- Om met ander hoofde, wat reeds die voorgestelde veranderinge geïmplementeer het, te skakel.

Bogenoemde impliseer dat die skoolbestuurslede self kundigheid rakende inklusiewe onderwys moet opbou. Verskeie skrywers wys die belangrikheid van kennis en insig by 'n skoolbestuurder uit. Onder andere vereis Bauwens en Hourcade (College of Education 1996: 1) dat die skoolbestuurder die rol van elke professie in die poging om gelyke onderwysgeleenthede vir alle leerders te verskaf, moet begryp. Volgens McAneny (2004: 1) moet skoolbestuurslede insig hê in die leerkenmerke van leerders wat spesiale onderwysbehoefte het sodat die toepaslikste en sinvolste onderwysprogram aan leerders gebied word. Skoolbestuurders wat tot nou toe slegs in hoofstroomskole gefunksioneer het, moet sorg dat hulle in alle aspekte van inklusiewe onderwys kundigheid opbou.

### **3.2.4 Ontwikkel vaardighede om die verandering te bestuur**

Ten einde effektief as veranderingsagente op te tree, moet skoolbestuurslede sekere vaardighede hê. Van der Westhuizen (1996: 153) lys na aanleiding van verskeie skrywers onder andere die volgende eienskappe, vaardighede en persoonlike kwaliteite wat belangrik is vir 'n skoolbestuurder om as veranderingsagent op te tree:

- Die skoolbestuurder moet 'n aanpasbare bestuurstyl hê, goeie interpersoonlike verhoudings hê asook die vermoë hê om effektiewe, positiewe verhoudings te ontwikkel. Dit impliseer dat die skoolbestuurder betrokkenes moet ondersteun, begrip toon en sensitief wees vir ander se behoeftes en probleme.
- Skoolbestuurders moet gewillig wees om mense te konfronteer waar nodig, sonder dat vyandigheid ontwikkel, baie vaardig wees in konflik- en stres hantering en in staat wees om hulle eie en ander se sterk punte en swak punte te identifiseer.
- Skoolbestuurders moet toegewyd wees, die verandering sigbaar steun, oor die nodige agtergrond rakend die etiek en denkwyses van verandering beskik, en 'n visie van die verandering hê.
- Skoolbestuurders moet kreatief wees, inisiatief en innoverende idees hê en in staat wees om intuïtief te reageer om nuwe besluite te neem.
- Skoolbestuurders moet vaardig wees om aksies te beplan en te implementeer.
- Skoolbestuurders moet in staat wees om beter kommunikasie, vertroue en selfvertroue by mense te ontwikkel.

Nichols (1983: 51 – 61) vul die lys aan deur uit te wys dat die onderwysbestuurders die hulpbronne moet aanwend ter ondersteuning van die verandering; self oor die nodige kommunikasievaardighede moet beskik om te sorg dat effektiewe kommunikasie deurentyd plaasvind; insig in die aard en karakter van die skole moet hê om verandering suksesvol te fasiliteer, en met 'n deelnemende styl te bestuur.

Dit is duidelik uit bostaande dat die wyse waarop die skoolbestuurder die verandering na inklusiewe onderwys bestuur, tot 'n groot mate die graad van sukses kan bepaal.

### **3.2.5 Stel bekend**

Suksesvolle insluiting van leerders in skole hang volgens McAneny (2004: 1 – 2) direk af van die wyse waarop die skoolbestuurder die kwessies en geleenthede rondom verandering aan die skoolpersoneel oordra. Die wyse waarop die skoolbestuurder



inklusiewe onderwys bekendstel en sy/haar betrokkenheid daarby bepaal hoe ondersteunend die personeel sal wees en tot watter mate strategieë deurgevoer sal word.

Niemann (1995: 3 – 4) wys sekere aspekte aan die hand van verskeie skrywers uit, waaraan aandag gegee moet word wanneer veranderinge bekend gestel word:

- Rolspelers moet gewaarsku word voordat 'n verandering die eerste keer aan betrokkenes bekend gestel word;
- Gedetailleerde verduidelikings van die redes vir die verandering moet gegee word;
- Die onderwysleiers moet self oortuig wees van die wenslikheid van die verandering;
- Die voordele van die verandering moet aangedui word; en
- Genoeg tyd moet afgestaan word aan kommunikasie rakende die verandering;
- Oop kommunikasiekanale moet gevestig word;
- Onderwysbestuurders met die personeel met sensitiwiteit hanteer.

Bostaande bevestig weer die noodsaaklikheid van voorafgaande, naamlik dat die skoolbestuurders eers self 'n nuwe denkwys moet aanvaar, self kundigheid verkry en die regte klimaat vir die verandering moet skep en dan die beleid op 'n sensitiewe wyse moet bekend stel.

### **3.2.6 Ontwikkel kundigheid by opvoeders**

Opvoeders moet toegerus word om die beleid van inklusiewe onderwys te implementeer aangesien dit hulle is wat uiteindelik die beleid sal laat slaag al dan nie. (College of Education 1996: 1).

Opvoeders moet opgelei word om:

- 'n Begrip te hê vir die aard en omvang van leer- en ontwikkelingsversperrings asook om die impak hiervan op die onderrig- en leerproses te besef (Inglis 2001: 3);
- 'n Kritiese en ingeligte begrip te hê vir die aard van die diversiteit in die samelewing (Inglis 2001: 3);
- 'n Kritiese en ingeligte begrip te hê vir die bydrae wat onderwys kan lewer tot die bevordering van 'n gesonde lewenstyl (Inglis 2001: 3);
- Toegerus te wees in klein-groep interpersoonlike vaardighede wat probleemoplossingsmetodes en konflikthanteringsmetodes moet insluit (Wood 1998: 192);

- ❑ Spanne en netwerke asook ander ondersteuningstelsels te kan vorm en saam te kan werk (Inglis 2001: 3);
- ❑ In staat te wees om onbevooroordeeldheid en wedersydse respek in die klaskamer te kan fasiliteer (Inglis 2001: 3);
- ❑ Vaardig te wees in konflikbestuur en mediasie (Inglis 2001: 3);
- ❑ Bevoeg te wees om klaskamer- en ander leersituasies te organiseer en te bestuur op so 'n wyse dat daar optimaal aan verskillende behoeftes voorsien word (Inglis 2001: 3).

Nadat opvoeders aanvanklik opgelei is om in 'n inklusiewe omgewing leer te fasiliteer, moet daar voortdurende kommunikasie rondom probleme en oplossings plaasvind. Die skoolbestuurder kan onder andere die opvoeders help deur indiensopleiding te fasiliteer wat behoeftes aanspreek wat deur opvoeders uitgewys is, deur te sorg dat die persone wat die opleiding verskaf kundig en bekwaam is, om insentiewe daar te stel en om die opleiding met ander instansies en distrikte te koördineer (College of Education 1996: 1).

Volgens Idol en West (College of Education 1996: 1) moet daar tyd in die opvoeders se skedule ingeruim word om gesamentlike probleemoplossingsessies te hê, vergaderings te hou en afrigtingsessies te hou waar opvoeders by mekaar kan leer en waartydens studiemateriaal aangepas kan word. Wanneer personeel in spanne werk, waar spesiale en algemene opvoeders as gelyke vennote optree, kan daar tydens sulke sessies inligting uitgeruil word en ervaring gedeel word (Sullivan 2001: 221).

Voortdurende opleiding en deurlopende professionele-ontwikkelingsgeleenthede is egter ook noodsaaklik (College of Education 1996: 1). Opvoeders moet voortdurend op soek wees na nuwe idees en op hoogte van nuwe navorsing bly. Op dié manier sal opvoeders bemagtig word en alle leerders, ongeag hulle vlak, sal baat vind hierby (Sullivan 2001: 221).

McAneny (2004: 4) wys daarop dat inklusiewe onderwys inderdaad kan werk, en dit kan 'n positiewe invloed op almal betrokke hê. Dit is egter belangrik om te beseef dat verandering 'n tydsame proses is en dat die proses opgedeel moet word in klein, hanteerbare opleidingskomponente. Die proses moet ook op 'n gereelde basis in oënskou geneem word, sodat suksesse gevier kan word.

### **3.3 Noodsaaklike bestuursaksies vir die doeltreffende implementering van 'n inklusiewe-onderwysbeleid.**

Skoolbestuur is 'n komplekse en dikwels moeilike konsep om suksesvol in werking te stel, veral wanneer klem gelê word op die verskaffing van gelyke onderwysgeleenthede vir alle leerders in 'n inklusiewe omgewing. Weishaar en Borsa (2001: 15) beskryf inklusiewe-onderwysbestuur soos volg:

*A school organisation that focuses its governance on providing a seamless, instructional format that assist all educators to work effectively with children displaying a wide range of abilities and disabilities.*

Met hierdie doel voor oë moet skoolbestuurders deeglik oor hulle bestuurstake besin.

#### **3.3.1 Beplanning**

Met die oog op die visie van 'n skool wat geleenthede vir alle leerders gee om hulle potensiaal te ontwikkel, moet die bestuurspan 'n agenda beplan om hierdie doel na te streef en te bereik (College of Education 1996: 1). Volgens DfES (2003: 1) is dit belangrik om te besef dat elke skool se situasie eiesoortig is en dat die omvang van spesiale-onderwysbehoefte by elke skool verskillend is.

Voordat die variasie van leerbehoefte van leerders by 'n spesifieke skool aangespreek kan word, moet voldoende inligting ingesamel word en positiewe verhoudings gebou word. Beide is egter 'n langsame en voortdurende proses. Ouers kan onder meer deur gesprekke met personeel help om leerders se behoeftes en talente te identifiseer (Sullivan 2001: 221).

Afgesien van individuele en kollektiewe behoeftes van leerders moet die skoolbestuurder ook by die opvoeders op grondvlak uitkom en hulle op 'n openhartige en positiewe wyse konsulteer rakende die volgende:

- die kollektiewe behoeftes van opvoeders, en
- die individuele behoeftes van opvoeders (Inglis 2001: 7).

Skoolbestuurslede moet hulleself deeglik vergewis van die vaardighede en belange van personeellede. Hulle moet ook die hulpbronne wat beskikbaar is en dié wat nodig is

deeglik evalueer sodat alles tot voordeel van inklusiewe onderwys aangewend kan word (McAneny 2004: 1). 'n Kreatiewe verdeling en samevoeging van hulpbronne is noodsaaklik om interdisiplinêre samewerking te implementeer en in stand te hou (College of Education 1996: 1).

McAneny (2004: 3) stel 'n model vir strategiese beplanning van inklusiewe onderwys voor, naamlik:

- Verklaring van oortuigings, waarin die personeel hulle beskouing van inklusiewe onderwys weergee;
- Verklaring van sterk punte, waarin positiewe eienskappe van personeel uitgewys word wat kan bydra tot die bereiking van die doel;
- Verklaring van swak punte, waarin bekommernisse en beperkinge uitgestip word;
- Eksterne faktore, wat 'n uitwerking kan hê op die bereiking van die doelwit;
- Verklaring van strategieë, wat prioriteite weergee;
- Aksieplan, wat alle take en opdragte uitstip saam met 'n tydskedule; en
- Evaluering, wat sal monitor hoe ver daar gevorder is in die bereiking van die doel.

Dit is duidelik dat die skoolbestuur en almal betrokke deeglik moet besin en deeglike beplanning moet doen om die beleid te implementeer.

### **3.3.2 Organisering**

Die strategieë wat tydens die beplanningsfase ontwikkel is moet georganiseer en geïmplementeer word sonder om te veel op een slag te wil verander (Inlis 2001: 9).

#### **3.3.2.1 Verandering van operasionele strukture**

Strukturele veranderinge moet plaasvind sodat spesiale skole in hulpbronsentrums verander kan word en algemene skole toeganklik vir leerders word – óf as voldiensskole óf as algemene inklusiewe skole (Naicker 2002: 92).

Sullivan (2001: 220) wys daarop dat argitektoniese veranderings noodsaaklik is om die fasiliteite vir almal toeganklik te maak. Dit beteken uiteraard dat opritte vir rolstoele geplaas moet word, en dat kledkamerfasiliteite wat toeganklik vir rolstoele is, beskikbaar moet wees. Skoolbestuurslede moet egter ook noukeurig moniteer watter ander versperrings vir leerders uit die weg geruim kan word. 'n Hoë kantoortoonbank is

byvoorbeeld 'n versperring vir 'n kort leerder. Deur veranderings aan te bring om alle fasiliteite regtig toeganklik te maak vir alle leerders, word 'n duidelike boodskap uitgedra dat elke enkele persoon belangrik is en gelyke status geniet.

Skoolbestuurslede kan interdisiplinêre samewerking fasiliteer deur organisatoriese versperrings uit die weg te ruim. Volgens Wood (College of Education 1996: 1) kan die skooldag byvoorbeeld herstruktureer word om tyd te maak vir meer samewerking, tegniese hulp kan verleen word en professionele bystand kan gegee word.

Alle moontlike veranderinge moet dus aan die struktuur van die skool aangebring word om toeganklikheid maksimaal te ontgin en om enige vorm van strukturele versperring te verwyder.

### **3.3.2.2 Verandering van die onderrigpraktyk**

Volgens van Straaten in Naicker (1996: 8) moet 'n verandering in die pedagogiese praktyke plaasvind om reg aan diversiteit te laat geskied. Die praktyk in skole moet gevolglik aangepas word om die diverse leerbehoefes, leerstyle en kulturele style van die verskillende leerders te akkommodeer (Naicker 2002: 92). Kriteriagerigte onderwys, soos uitkomsgebaseerde onderwys, maak voorsiening dat onderrig en assesseringspraktyke uitgebrei moet word om alle verskillende leerstyle te akkommodeer

Omdat die klaskamerpraktyk nie die fokus van hierdie studie is nie, sal met een voorbeeld van verandering in onderrig en leer volstaan word. Assesseringspraktyke kan byvoorbeeld sodanig verander word dat vordering gerapporteer word deur middel van portefeuljies en kontinue evaluering. Assessering fokus op vordering en suksesse, in plaas van tekortkominge en foute, en gee so erkenning aan elkeen se pogings (Sullivan 2001: 221).

Daar moet 'n sensitiwiteit ten opsigte van leerders se situasies bestaan en dit moet duidelik in skoolpraktyke wees. Voorbeelde wat hier bespreek word, is die situasie met leerders wat MIV/VIGS het, leerders wat afwesig is en leerders wat geboelie word.

### **3.3.2.3 Praktyk ten opsigte van leerders met MIV/VIGS**

Kinders met MIV en VIGS moet toegelaat word tot skole. Wanneer dit bekend is dat 'n leerder MIV-positief is, of VIGS onder lede het, bestaan die potensiaal vir sosiale isolasie

en diegene betrokke by die opvoeding en versorging van die leerder moet sensitief wees vir die behoefte tot vertroulikheid en die reg tot privaatheid van die leerder. Dit impliseer dat die aantal persone, personeel ingesluit, wat ingelig moet word rakende die gesondheidstatus van so 'n kind beperk behoort te wees tot diegene wat werklik die inligting nodig het om die kind te versorg byvoorbeeld wanneer 'n situasie voorkom soos 'n besering wat bloeding tot gevolg het en waar dus 'n moontlikheid vir infeksie bestaan. Waar daar tydens sekere aktiwiteite by die skool, byvoorbeeld sport en praktiese ondersoeksessies, 'n risiko vir beserings wat bloeding kan veroorsaak bestaan, moet streng algemene kontrolemaatreëls bestaan wat die verspreiding van die MI-virus voorkom, en wat standaard prosedure is, sodat dit nie nodig is om te weet watter leerders wél met die MI-virus besmet is, en watter nie (TeacherNet 2004a: 1).

### **3.3.2.4 *Praktyk ten opsigte van leerders wat afwesig is***

Volgens TeacherNet (2004b: 1) het skole 'n belangrike rol te speel om te verseker dat leerders wat afwesig van skole is as gevolg van mediese redes, die nodige ondersteuning kry. Hierdie steun kan onder andere skakeling met die ouershuis of hospitaal, die verskaffing van werkopdragte sover die mediese toestand dit toelaat, en bystand met inskakeling na die afwesigheid insluit.

### **3.3.2.5 *Praktyk ten opsigte van leerders wat afgeknou word***

Bullebakkery tas 'n kind se reg tot sekuriteit, menswaardigheid, privaatheid en vryheid aan (De Wet 2005: 1). Die emosionele leed wat 'n kind wat by die skool afgeknou word aangedoen word, kan 'n leerder verhinder om te leer.

Bullebakkery, of afknouery kan beskryf word as doelbewuste, herhaaldelike, kwetsende optrede of negatiewe aksies deur een of meer leerders wat oor 'n tydperk plaasvind en waar dit moeilik is vir die persone teen wie die gedrag gemik is, om hulleself te verdedig. Dit kan fisiese optrede (stamp, knyp, skop, slaan, ens.), verbale gedrag (tart, vloek, rassistiese opmerkings, uitjou, ens.) asook indirekte aksies (skinder, ignoreer, lelike tekens wys, uitsluiting van sosiale groepe, ens) insluit (Olweus 1994: 9; De Wet 2005: 3; TeacherNet 2003a: 1). De Wet (2005: 3) wys daarop dat die volgende drie elemente altyd teenwoordig is by bullebakkery:

*Die opsetlike gebruik van aggressie, 'n ongelyke magsverhouding tussen die bullebak en die slagoffer en die veroorsaking van fisieke pyn en/of emosionele skade.*

Volgens De Wet (2005: 2) is bullebakkerij 'n probleem in baie lande, waaronder Noorweë, Spanje, Duitsland en Japan. Wanneer 'n leerder afgeknou word, lei dit dikwels tot laatkommery, ongemagtigde afwesigheid, en self in ekstreme gevalle pogings tot selfmoord. Volgens TeacherNet (2003a: 1) is tot 'n derde van alle leerders, ongeag hulle geslag, op een of ander stadium bang om skool toe te gaan as gevolg van afknouery. Skoolpersoneel moet bedag wees op enige teken van afknouery en die prosedures moet in plek wees om te verhoed dat bullebakkerij die leerder se vordering strem. Volgens De Wet (2005: 4) behoort 'n anti-bullebakprogram by te dra tot die bekamping van hierdie negatiewe aksies.

Uit bogenoemde voorbeelde is dit duidelik dat alle betrokkenes sensitief moet wees vir die hindernisse wat ander ervaar, en dat praktiese stappe geneem moet word, prosesse sal ontwikkel en dat skoolbestuur die skool só behoort te organiseer dat hindernisse verwyder word.

### ***3.3.3 Leidinggewing en beheeruitoefening***

Dit is van kardinale belang dat skoolbestuurslede leiding gee aangaande veranderinge in byvoorbeeld die metodiek en die skedulering. Steun en leiding kweek positiewe gesindhede by personeel (McAneny 2004: 1-2).

McAneny (2004: 2) het bevind dat opvoeders die versekering wil hê dat die skoolbestuurder beskikbaar is om aandag aan hulle kwellings ten opsigte van plasinge en prosedures te gee, om geskikte opleidingsgeleenthede gedurende die skooljaar te verskaf, en om volgehoue en konstruktiewe terugvoering aangaande hulle pogings te gee. Die skoolbestuurder moet dus voortdurend terugvoer kry rakende die vlakke van begrip by opvoeders asook hulle ervarings en probleme.

Om suksesvol in 'n groep te werk, is 'n dinamika wat met tyd ontwikkel, wanneer die afsonderlike groeplede se doelwitte en die groep se doelwitte dieselfde word, hulle dieselfde visie het en wanneer openheid en vertrouwe ontwikkel. As almal in die groep daarna strewende om aan die behoeftes van elke leerder in die skool te voldoen word 'n etos van respek, dienslewering en samewerking gevestig. Alhoewel die rol van die skoolbestuurder in so 'n groep nie meer dié van "baas" is nie, is die skoolbestuurder nou

die persoon wat verseker dat die fokus van die groep op die visie is en die beplanning gekoördineer word (Sullivan 2001: 229– 230).

Suksesvolle verandering kan net plaasvind as almal betrokke bereid is om tyd en energie aan die proses af te staan om nuwe doelwitte te bereik en ook stres en probleme wat opduik, te hanteer. As die skoolbestuurder egter 'n duidelike visie kommunikeer, 'n aanpasbare, toeganklike houding het, en oop is vir nuwe idees, metodes en style, baan dit reeds die pad vir suksesvolle verandering. Dit help die werknemers om die chaos en spanning wat met veranderinge gepaard gaan, te kan hanteer (Daft 2001: 378).

### ***3.4 Die bydrae van verskeie rolspelers om doeltreffende inklusiewe onderwys te verseker***

Wanneer 'n skool se bestuurspan begin om inklusiewe modelle te implementeer, is samewerking tussen opvoeders, ouers en ander professionele persone 'n kritiese voorvereiste vir sukses. Fullan in Wood (1998: 182) gaan sover om te sê dat die graad en sukses van onderwysverandering tot insluiting afhang van die mate waarin opvoeders met mekaar kan saamwerk. Volgens Villa en Thousand in Wood (1998: 181) lê die krag van spanne in hulle vermoë om die unieke vaardighede van talentvolle opvoeders te laat saamvloei, om positiewe gevoelens van interafhanklikheid te koester, om kreatiewe probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel en om mekaar en hulleself as persoonlik verantwoordelik te beskou vir opvoedkundige verantwoordelikhede. Skoolbestuurders moet gevolglik effektiewe spanwerk fasiliteer.

Spanwerk kan egter moeilik wees vir persone wat in hulle professionele opleiding geleer is om onafhanklik te werk. In die verlede is spesiale opvoeders op 'n eiesoortige wyse opgelei om leerders op 'n sekere wyse te hanteer. Die fokus tydens opleiding van algemene opvoeders was inderdaad verskillend. Volgens Rainforth, York en MacDonald in Wood (1998: 182) kan 'n groep opvoeders nie in 'n span saamwerk alvorens bestaande organisatoriese strukture, rolle en verantwoordelikhede nie aangepas is nie. Skoolbestuur moet dus verandering aan organisatoriese strukture en werksomskrywings aanspreek. Dit vereis ook 'n evolusionêre verandering in opvoeders se denkwyse en gedrag.



Dettmer et al., in Wood (1998: 182), wys daarop dat die belangrikste element om samewerking te verseker die uitklaring van die onderskeie rolle is. Totdat opvoeders hieroor duidelikheid verkry en gemaklik raak met konsepte soos konsultasie en samewerking, asook die funksionering as vennote in 'n span, sal wantroue en verwarring heers. Skoolbestuurders moet die graad van samewerking tussen rolspelers voortdurend monitor om vordering te verseker (Villa & Thousand 2004: 21).

Skoolbestuur moet deeglik kennis neem van onderskeie rolle wat die volgende rolspelers te vervul het in 'n inklusiewe skool.

### **3.4.1 Ondersteuningspanne**

Elke skool moet 'n span saamstel om inklusiewe onderwys by die skool te bevorder. Die span kan onder andere uit die volgende persone bestaan (DfES 2003: 9):

- 'n Koördineerder wat die daaglikse reëlings binne die skool rakende spesiale onderwysbehoefte koördineer;
- 'n Opvoedkundige sielkundige, verbonde aan die distrik, wat saam met die skool en ouers werk om leerders te evalueer en steun beplan;
- 'n Leer-steunassistent, met ander woorde 'n opvoeder wat steun aan leerders en aan opvoeders verskaf rakende spesiale onderwysbehoefte; en
- Ouers, dit wil sê die versorgers van leerders met spesiale onderwysbehoefte.

Die doel van die institusionele ondersteuningspan is om alle betrokkenes, soos opvoeders, ouers en leerders, te ondersteun en waar nodig probleme te verwys na ander persone of instansies (RSA 2001: Art. 4.3.6.1).

### **3.4.2 Beheerliggaam**

Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA 1996b: Art. 20(1)) moet die beheerliggaam van 'n skool die belange van die skool bevorder en verseker dat die skool gehalte onderrig aan alle leerders van die skool moet verskaf. (Sien ook 2.4.3.) Die beheerliggaam is verantwoordelik vir die skoolbestuur en is dus onder andere verplig om aandag te gee aan skoolbeleid rakende die volgende (DfES 2003: 5):

- Die skoolbeleid rakende spesiale onderwysbehoefte;
- Hoe leerders met spesiale onderwysbehoefte geïdentifiseer en gesteun gaan word;

Die toekenning en aanwending van fondse vir spesiale-onderwysbehoefte.

Deur die skoolbestuur, opvoeders en ander personeel te ondersteun in die uitvoering van hulle professionele funksies (RSA 1996b: Art. 20(1)) kan die beheerliggaam bydra tot die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys.

### **3.4.3 Ouers**

Ouers moet ingelig wees ten opsigte van hulle verantwoordelikhede. Van geboorte af moet die ouers hulle kinders grootmaak met liefde en menswaardigheid, as deel van 'n gemeenskap en nie in isolasie nie. Dit is veral van toepassing op gestremde kinders. Ouers is ook verantwoordelik vir die dissiplinerende van hulle kinders en die ontwikkeling van aanvaarbare gedrag sodat hulle die dissipline in die skool aanvaar. Ouers moet probeer om sover moontlik die nodige kommunikasievaardighede (praat, luister, sing) in die kind te ontwikkel (DANIDA 2003: 8; RSA 1995: Art 4(3)).

Volgens DANIDA (2003: 8) is daar baie spesifieke rolle wat die ouers kan speel om leerversperring te verminder. Dit is belangrik dat ouers ingelig is ten opsigte van hulle regte binne wetgewing en beleid. Ouers moet ter wille van hulle kinders as aktiviste en waghonde optree deur seker te maak dat verouderde praktyke uitgeskakel word; aan te dring op voldoende fasiliteite en diens; en seker te maak dat kinderregte beskerm word en ongeoorloofde praktyke gerapporteer word (DANIDA 2003: 8).

Ouers moet opvoeders ondersteun. Opvoeding is 'n gedeelde verantwoordelikheid en ouers moet volgens DANIDA (2003: 9):

- Redelik wees in wat hulle van opvoeders verwag;
- Voldoende met die opvoeders kommunikeer;
- Die kind se mediese en ander geskiedenis aan die opvoeder kommunikeer;
- Toesien dat opdragte tuis voltooi word; en
- Die kind ondersteun om voor te berei vir skool.

Ouers moet besluite neem wat in die beste belang van hulle kinders is. Een besluit wat by ouers berus, is die kwessie van onderrigtaal. Professor Kader Asmal, voormalige Minister van Onderwys, het erken dat die taalbeleid van skole steeds probleme veroorsaak aangesien ouers dikwels 'n skool waar Engels die onderrigtaal is kies, ongeag of die kinders die taal magtig is (Jones 2001: 3).

Ouers van kinders met gestremdhede moet 'n ondersteunende netwerk vorm deur by plaaslike en nasionale groepe te affilieer en skakeling met professionele persone en instansies te verseker (DANIDA 2003: 9).

Ouers moet inklusiewe onderwys openlik steun deur (DANIDA 2003: 9):

- Positief te wees oor hulle kinders en hulle potensiaal;
- Positief te wees oor inklusiewe onderwys en gestremde persone;
- Inligting met ander in die gemeenskap te deel; en
- Deel te neem aan georganiseerde inisiatiewe sodat negatiewe houding jense gestremdheid kan verander.

Daar moet goeie kommunikasie tussen ouers en die skoolbestuur wees. Ouers moet die vrymoedigheid hê om hulle kwellings met die skoolbestuurslede te bespreek. Die skoolbestuur moet sorg dat duidelikheid verkry word rakende behoeftes van leerders en ouers. Die ouers moet die versekering kry dat die skool daartoe verbind is om alle leerders se behoeftes te akkommodeer en dat elke leerder belangrik is. In gesprekke met ouers moet die skoolbestuurslede soveel moontlike spesifieke detail inligting kry, wat kan verseker dat die fokus kan wees op beter dienslewering aan almal. Ouers se deelname aan besluitneming is van die uiterste belang en skoolbestuurslede moet in gesprek met ouers tree om behoeftes/talente te identifiseer (Sullivan 2001: 221, 223 & 226).

### **3.4.4 Spesialiste**

Volgens Villa en Thousand, in Wood (1998: 193), kan een persoon nie effektief die diverse opvoedkundige, sosiale en psigologiese behoeftes van 'n heterogene groep leerders effektief aanspreek nie, en daarom moet die talente van algemene en spesiale opvoeders gesamentlik aangewend word tot voordeel van alle leerders.

Die opvoedkundige steundienste moet 'n sleutelrol speel. Aanvullend tot die institusionele ondersteuningspan moet elke distrik 'n ondersteuningspan hê wat uit persone van die provinsiale distrik en hoofkantoor sowel as spesiale skole bestaan. Die primêre funksie van die distrikspan sal wees om programme te evalueer, effektiwiteit te diagnoseer en aanpassings voor te stel. Deur onderrig, leer en bestuur te ondersteun, sal die kapasiteit in onderwysinrigtings gebou word om erge leerprobleme te herken en

aan te spreek asook om 'n spektrum van leerbehoefte te akkommodeer (RSA 2001: Art. 2.2.2.2).

Onderwysinrigting moet ook hulle eie ondersteuningspanne in plek kry. Die primêre funksie van die spanne sal wees om 'n behoorlik gekoördineerde leerder- en opvoederondersteuning in plek te kry. Hierdie diens sal die leer- en onderrigproses ondersteun deur leerders, opvoeders en die inrigting se behoeftes te identifiseer en aan te spreek. Waar nodig en toepaslik moet die ondersteuningspanne aangevul word deur kundiges van die plaaslike gemeenskap, distrikondersteuningspanne en hoëronderwysinstellings. Die distrikondersteuningspan sal alle nodige steundienste verleen aan hierdie institusionele ondersteuningspanne (RSA 2001: Art. 2.2.2.3).

### **3.4.5 Ander leerders**

Volgens Griffith, Cooper en Ringlaben (2002: 1) moet die ander leerders ook voorberei word op die insluiting van gestremde leerders in 'n algemene klas en moet 'n plan van aksie opgestel word om die situasie sodanig te hanteer dat die leerders in die klas geïntegreer word. Volgens TeacherNet (2003b: 1) moet leerders leer om verskille in mense te respekteer, ander se gevoelens en menings in ag te neem, en die gevolge van stereotipering, diskriminasie en rassisme besef.

Katz in Griffith et al. (2002: 2) stel 'n holistiese benadering voor om leerders en opvoeders voor te berei, en wys vier dimensies uit wat aangespreek moet word, naamlik:

- Kennis*: Die leerders moet inligting ontvang oor die tipe gestremdheid van die nuwe leerder en wat die implikasies van die gestremdheid vir die leerder is.
- Vaardighede*: Leerders moet die vaardighede aanleer om met die nuwe leerder te kan kommunikeer en saam te werk.
- Ingesteldhede*: Hier word veral verwys na die manier waarop mense reageer en hulle ingesteldheid teenoor 'n saak. Katz in Griffith et al. (2002: 3) wys daarop dat daar 'n verskil is tussen die vaardigheid om te kommunikeer en die wil om te kommunikeer. Leerders moet aangemoedig word om hulle ingesteldheid teenoor gestremde leerders só te verander dat hulle isolasie van so 'n leerder teëwerk.
- Emosies of gevoelens*: Leerders kan aanvanklik ongemaklik voel by 'n leerder met 'n fisiese gestremdheid. As hulle egter genoeg kennis aangaande die gestremdheid het, die vaardigheid ontwikkel om met die leerder saam te werk en 'n positiewe

ingesteldheid teenoor die leerder het, sal meer positiewe gevoelens teenoor die gestremde leerder ontwikkel. Die belangrikheid van 'n opvoeder se positiewe voorbeeld in dié verband kan nie oorbeklemtoon word nie (Griffith et al. 2002: 3)

Deur alle betrokkenes, en veral ander leerders, op dié wyse voor te berei, word 'n bydrae gelewer tot die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys.

### **3.4.6 Die gemeenskap**

Die Ministerie van Onderwys moet die publiek inlig rakende inklusiewe onderwys en veral ouers van kinders wat leerversperrings ervaar en nie tans in die skoolstelsel is nie, inlig en opvoed. Openbare aanvaarding en steun vir insluiting is noodsaaklik. Negatiewe stereotipering moet blootgelê word en die beleid moet onvoorwaardelik aanvaar word om die stelsel te laat werk (RSA 2001: Art. 2.2.7.1; RSA 2001: Art. 2.2.3.2). Skoolbestuurders kan bydrae tot die gemeenskap se steun vir inklusiewe onderwys, deur veldtogte te hou en inligting te verskaf.

Gemeenskappe kan 'n verdere rol speel deur steungroepe te vorm. *Western Cape Forum for Inclusive Education South Africa* is 'n netwerk van ouers, opvoeders en ander belangstellendes wat in 1995 gestig is om steun te verleen (EENET 2002: 1). Hulle verleen hulp in 'n diverse gemeenskap vanaf hoë-middelklas gesinne tot dié wat in plakkerskampe woon. 'n Voorbeelde van steun wat reeds deur dié groep verleen is, was om 'n welaf ma wat 'n fasiliteerder huur om haar gesiggestremde kind by te staan, te adviseer om Braille-lesse vir die kind, die fasiliteerder en haarself te organiseer. Die groep het ook 'n program geloods om opvoeders en ouers van 'n skool in die plakkerskamp te sensitiseer sodat 'n sekere fisies gestremde kind toegelaat kon word tot die plaaslike skool eerder as om hom heeldag tuis te laat sit (EENET 2002: 2).

Laastens kan skoolbestuurders kundiges in die gemeenskap nader om waar nodig, hulp en steun te verleen.

## **3.5 Bestuurslesse uit ervarings van ander lande**

Omdat inklusiewe onderwys in Suid-Afrika nog 'n relatief nuwe konsep is, en die implementering van Witskrif 6 vir baie nog iets van die toekoms is, is daar 'n studie

gemaak van beskikbare literatuur oor die ervaring van skoolbestuurders in ander lande. Daar word spesifiek verwys na skoolbestuurders in die Verenigde State van Amerika (voortaan VSA) en in Brittanje, waar inklusiewe onderwys reeds 'n geruime tyd 'n werklikheid is. Deur onderwysbestuurders uit daardie lande se aanbevelings uit te lig word gepoog om 'n wyer en meer praktiese perspektief rakende bestuurskwessies te verskaf.

### **3.5.1 Gebruik van vrywilligers**

'n Studie is gedoen rondom die implementering van inklusiewe onderwys in 'n distrik in sentraal Colombia, VSA. Personeel kon hier self besluit of hulle betrokke wil wees en wat hulle vlak van betrokkenheid moet wees. Hierdeur is gepoog om positiewe gesindhede te vestig. Opvoeders wat entoesiasies was teenoor insluiting, is deel gemaak van die aanvanklike implementering. Dit het daartoe aanleiding gegee dat positiewe persepsies gevestig is, en al meer opvoeders vrywillig deel geword het van die implementeringsprogram (Wood 1998: 183).

### **3.5.2 Vestiging van 'n sterk kerngroep**

In lande soos die VSA waar inklusiewe onderwys reeds 'n geruime tyd 'n werklikheid is, was suksesverhale die resultaat van 'n sterk kerngroep wat inklusiewe onderwys ondersteun en gefasiliteer het. Kerngroepe, wat bestaan uit ouers en opvoeders, help nuwe betrokkenes om aan te pas, fasiliteer besluitneming, ondersteun en loods veldtogte en verleen hulp (Sullivan 2001: 227).

### **3.5.3 Omskryf rolle**

Die verhouding en interaksie tussen algemene opvoeders en spesiale opvoeders blyk dikwels 'n hindernis te wees in die implementering van inklusiewe onderwys. Volgens Wood (1998: 193) word probleme onder andere in die VSA ervaar omdat spesiale en algemene opvoeders nie mekaar se strategieë verstaan nie; omdat daar onsekerhede oor elkeen se hiërargiese posisie is; en omdat hulpverlening deur die een beleef kan word as inmenging deur die ander. Navorsers stel in hierdie verband die volgende voor om dienslewering te verbeter:

- Die verantwoordelikhede van konsultante soos terapeute en ander, moet duidelik

uitgeklare en gekommunikeer word (Wood 1998: 193).

- ❑ Opleiding in die onderskeie velde se aannames, praktyke en terminologie moet verskaf word (Wood 1998: 193).
- ❑ Diegene in die praktyk, wat reeds oplossings ontwikkel het, moet hulle ervarings met ander deel (Wood 1998: 193).

Daar moet dus pro-aktief te werk gegaan word om samewerking te verseker.

### **3.5.4 Behou die kundigheid van spesiale skole**

Attfield en Williams (2003: 30) wys daarop dat skoolbestuurslede van spesiale skole in Brittanje oor unieke vaardighede beskik wat deur ander skole se bestuurspanne benut behoort te word. Hulle het onder andere wye ervaring van leermateriaalontwikkeling, die vorming van netwerke, om vennootskappe met die gemeenskap te vestig en om multidissiplinêre spanne te bestuur. Hulle beskik ook oor kundigheid rakende die voorsiening van diverse leerbehoefte.

Skoolbestuurspanne moet gebruik maak van hierdie kundigheid en samewerking met skoolbestuurslede van spesiale skole verseker.

Samevattend blyk dit dus dat skoolbestuurders hulleself voortdurend op hoogte moet hou van wat elders op die gebied van inklusiewe onderwys gebeur, sodat uit ander se mislukkinge en suksesse geleer kan word.

## **3.6 Aspekte in die Suid-Afrikaanse onderwysopset wat moontlik die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys kan belemmer**

Die implementering van 'n beleid van inklusiewe onderwys gaan beslis 'n groot poging en besondere aanpassings van alle betrokkenes vra. Die huidige situasie in Suid-Afrikaanse skole is egter nie bevorderlik vir sodanige veranderinge nie.

Sedert 1994 het duisende opvoeders in Suid-Afrika hulle werk verloor of is herontplooi. Tegelykertyd is die aantal leerders in die klasse verhoog sodat die gemiddelde leerdergetal in sogenaamde meer gegoeede skole tussen 45 en 60 per klas is en in "armer" skole, waar die behoefte aan spesiale onderrig groter is, dikwels tussen 80 en 90 (soms selfs meer as 100) is. Bogenoemde probleem word volgens Inglis (2001: 1) vererger deur onvoldoende hulpbronne, ontoereikende steun en ondergekwalfiseerde opvoeders, wat dit duidelik laat blyk dat die skoolomgewing nie baie uitnodigend is nie (Engelbrecht et al. 2002: 2; EENET 2002, 2; Inglis 2001: 1).

Opvoeders in Suid-Afrika is tans onder geweldige druk, onder andere as gevolg van die volgende aspekte wat deur Inglis (2001: 3) uitgewys word:

- Hoë persentasie leerders uit benadeelde gemeenskappe met agterstande en leerversperrings;
- Uiterste armoede van leerders;
- Dissiplinêre probleme by skole;
- Bepaalde ouer- en ander eksterne ondersteuning;
- Tydrowende assesseringspraktyke;
- Negatiewe mediadekking oor onderwys; en
- Onvoldoende salarisse en uitgerekte argumente oor verhogings wat deur opvoeders beleef word as gebrekkige erkenning vir die werk wat hulle doen.

Bogenoemde word verswaar deurdat veranderinge in onderwysbeleid die volgende uitwerking op skole gehad het:

- Daar is weggedoen met lyfstraf sonder om ander strategieë om dissipline in die skole te handhaaf in plek te stel (Inglis 2001: 4).
- Daar is besluit dat leerders slegs een keer per skoolfase (drie jaar) teruggehou mag word, wat tot gevolg het dat leerders deurgesit word na die volgende graad ongeag of die leerder vordering maak (Inglis 2001: 4).
- Daar word sedert die implementering van Kurrikulum 2005 van opvoeders verwag om self studiemateriaal te ontwikkel sonder dat hulle die nodige kennis en hulpbronne tot hulle beskikking het.
- Opvoeders word verplig om ongeveer twee uur langer by die skool te bly, en is dan dikwels te moeg na 'n dag in die klaskamer om dadelik met administratiewe werk voort te gaan. Die tyd by die skool is dikwels onproduktief en die werk moet dat in elk geval tuis gedoen word (Inglis 2001: 4).



- Opvoeders voel dat met die beklemtoning van leerders se regte die regte van opvoeders misken word. Hulle beleef toenemend druk en verloor dikwels moed (Inglis 2001: 4).

Inglis (2001: 4) beskryf die situasie waarin die opvoeders hulleself bevind as dié van isolasie en haal Dr Phillip Zimbardo van Stanford Universiteit in die VSA aan wat aangetoon het dat isolasie die grootste oorsaak van depressie en uitbranding in die wêreld is.

Naicker (1996: 3) wys daarop dat erkenning gegee moet word aan die toewyding van opvoedkundiges asook die probleme rakende hulpbronne, die frustrasies van opvoeders, en die probleme rondom verandering wat in Suid-Afrika ervaar word. Dit is egter van kardinale belang dat diegene wat, as gevolg van 'n verskeidenheid van redes, meer kwesbaar is deur die onderwysgemeenskap beskerm en opgehef moet word.

### **3.7 Opsomming**

In hierdie hoofstuk is verslag gelewer van die literatuurstudie wat gedoen is rakende die bestuursimperatiewe ten opsigte van inklusiewe onderwys. Sekere voorbereidende aksies wat deur skoolbestuurders geneem moet word om inklusiewe onderwys suksesvol by skole in te faseer, uitgelig, onder andere om 'n inklusiewe ingesteldheid te aanvaar, om 'n inklusiewe klimaat by die skool te vestig en om toepaslike kundigheid te ontwikkel. Bestuursaksies wat voortspruit uit 'n beleid van inklusiewe onderwys is omskryf en die funksie van ander rolspelers is uitgeklaar. Laastens is enkele ervarings van skoolbestuurders in ander lande uitgelig om nuwe perspektiewe rakende die bestuur van inklusiewe onderwys te bied.

Hierdeur is gepoog om agtergrond uit die literatuur te verskaf rakende die volgende probleemvrae:

***Watter tekortkominge gaan skoolbestuurders moontlik tydens die implementering van die beleid in Suid-Afrika ervaar, en hoe kan die leemtes aangespreek word?***

***Wat is die realiteite rakende die bestuur van inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse opset?***

***Watter implikasies hou die implementering van die beleid spesifiek aan Suid-Afrikaanse skoolbestuurders in?***

Die literatuurstudie is opgevolg met 'n empiriese studie wat in twee provinsies onderneem is. In hoofstuk vier word verslag gedoen van die ondersoek wat in die Vrystaat onderneem is, terwyl in hoofstuk vyf verslag gedoen word van die ondersoek in die Noordwesprovinsie.

---

## Hoofstuk 4

# Bestuur van inklusiewe onderwys in skole in die Vrystaatprovinsie: 'n Kwantitatiewe ondersoek

---

---

### 4.1 Inleiding

Nadat die literatuurstudie oor die Inklusiewe-onderwysbeleid en die implikasies van sodanige beleid vanuit 'n bestuursperspektief afgehandel is, was dit duidelik dat inklusiewe onderwys nuwe uitdagings aan diegene wat verantwoordelik is vir skoolbestuur bied en andersoortige eise aan die bestuurspan stel. Om uit te vind hoedanig skoolbestuurders die implementering van die beleid beleef, is ondersoek in twee provinsies onderneem, naamlik in die Vrystaatprovinsie en Noordwesprovinsie. Hierdie hoofstuk bevat 'n samevatting van die ondersoek wat in die Motheo-distrik in die Vrystaat onderneem is, terwyl hoofstuk vyf die ondersoek wat in die Bojanala-Wes-streek in Noordwesprovinsie onderneem is, bespreek. 'n Beskrywing van die doel van hierdie ondersoek, die metodes wat gebruik is tydens die ondersoek, die aanbieding en analise van die data wat ingewin is, asook die interpretasie van die resultate van die ondersoek, word in hierdie hoofstuk aangebied.

### 4.2 Doel van die empiriese ondersoek

Die doel van die ondersoek in die Motheo-distrik was om by die bestaande hoofstroom- en spesiale skole vas te stel

- tot watter mate leerders met leerversperrings reeds in die bestaande stelsel geakkommodeer word,
- hoe gereed skoolbestuurspanne is om Witskrif 6 te implementeer, en
- watter probleme skoolbestuurders met inklusiewe onderwys voorsien.

Met hierdie doel voor oë is 'n bepaalde navorsingstrategie gevolg.

### **4.3 Navorsingsontwerp**

Volgens Van Lill en Grieve (1991: 1.2) word die plan of strategie wat die navorser volg ten einde menslike gedrag op 'n wetenskaplike wyse te bestudeer, die *navorsingsontwerp* genoem. Die navorsingsontwerp het onder andere te doen met wé tydens navorsing gebruik gaan word, die prosedures om die steekproef te bepaal, asook die insameling en analisering van die data. Al hierdie aspekte word vervolgens bespreek.

#### **4.3.1 Data-insamelingsinstrument**

Volgens Goddard en Melville (2001: 41) moet navorsers data op 'n bepaalde wyse meet en word die meettoestel wat hiervoor gebruik word, die *instrument* genoem. Die instrument wat vir hierdie spesifieke ondersoek in Motheo gebruik is, is 'n vraelys, wat volgens Goddard en Melville (2001: 47) 'n gedrukte stel vrae is waarop die respondente moet antwoord. Die vraelys (Addendum A), gefundeerd in die literatuuroorsig, is saamgestel om die nodige navorsingsdata in te samel.

Die vraelys bestaan hoofsaaklik uit geslote vrae (vraag 1 – 11), waar respondente bloot van die alternatiewe antwoorde moes merk, asook een oop vraag (vraag 12) waar die respondent in hulle eie woorde moes reageer.

- Vrae 1 tot 4 fokus op inligting rakende die demografie en profiel van die skool.
- Vraag 5 verkry inligting oor die mate waarin leerders met verskillende leerversperrings reeds in die bestaande skole geakkommodeer word.
- Vraag 6 win data oor bestaande steunstelsels in skole in.
- Vrae 7 tot 11 handel oor die gereedheid van skoolbestuurders om die inklusiewe onderwysbeleid te implementeer.
- Vraag 12 is 'n oop vraag waarin skoolbestuurders versoek is om die probleme wat hulle met die implementering van die beleid voorsien, uit te lig.

Die ontleding van vrae 1 tot 11 is kwantitatief bereken en word in paragrawe 4.4.1 en 4.4.2 weergegee. Vraag 12 is kwalitatief ontleed en word in paragraaf 4.4.3 weergegee.

### 4.3.2 Seleksie van deelnemers

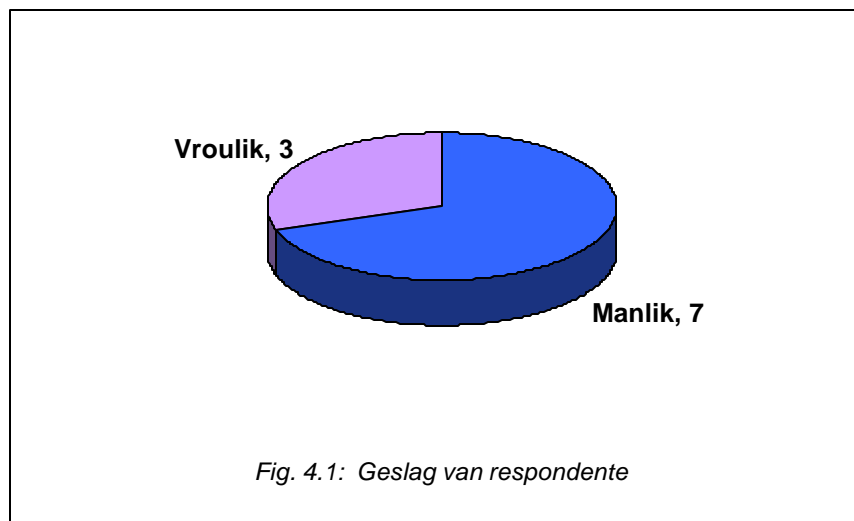
Die teikengroep vir die vraelyste was skoolbestuurders van 10 skole in die Motheo-distrik in die Vrystaat. 'n Gestratifiseerde seleksie van skoolbestuurders is onderneem om verskillende kombinasies van skoolkategorieë in te sluit en nie om 'n proporsionele steekproef te doen nie (Goddard & Melville 2001: 36 – 37). Die geselekteerde deelnemers is verteenwoordigend van:

- die onderskeie geslagte (manlik en vroulik)
- skole met verskillende geslagsamestellings (enkelgeslagskole en gemengde skole)
- skole met verskillende tale as onderrigmedium – Afrikaans, Engels, parallelmedium (Afrikaans en Engels) en Engels, met 'n Afrikataal in die Grondslagfase
- verskillende kategorieë skole (hoofstroomskool en spesiale skool)
- skole met leerders uit verskillende rassegroepe (blank, kleurling, asiër en swart).

Die profiele ten opsigte van die 10 skole word vervolgens bespreek en word in figuur 4.1 tot figuur 4.6 weergegee en in tabel 4.1 saamgevat.

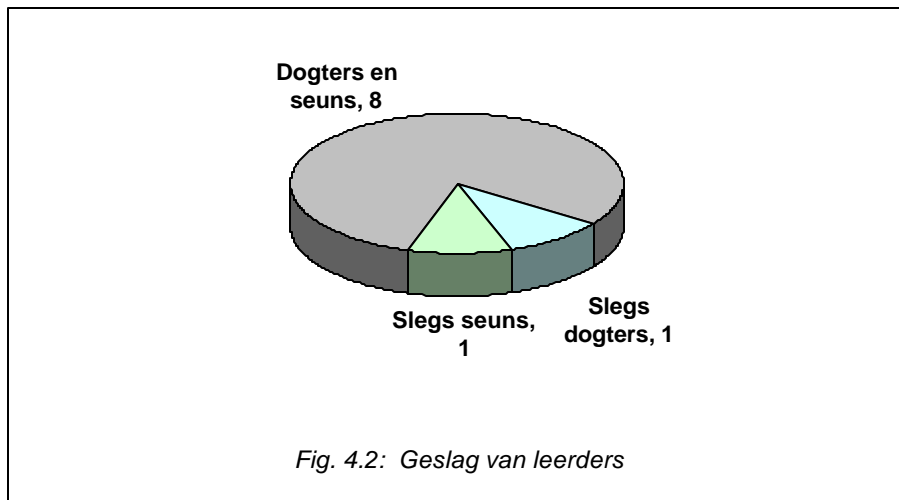
#### 4.3.2.1 Geslag van respondente

Drie van die tien respondente was vroue en sewe mans.



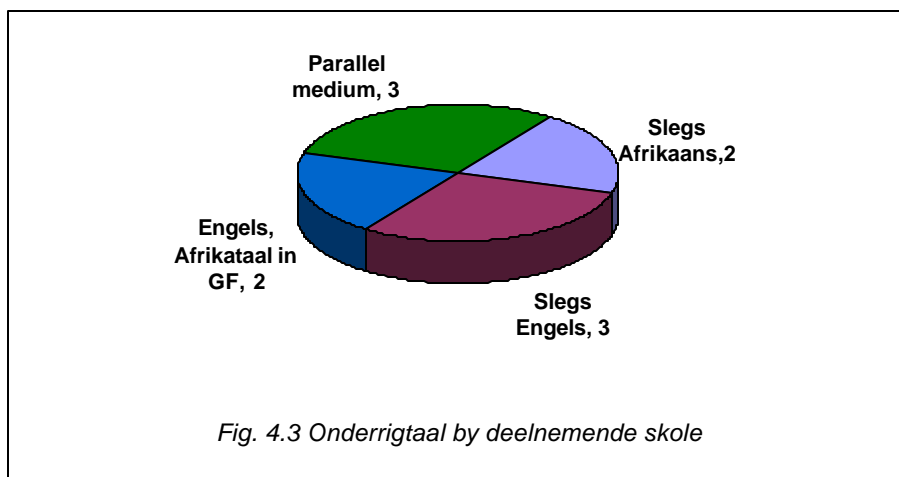
### 4.3.2.2 Respondente uit skole met verskillende geslag-samestellings

Agt van die tien skole waaraan die respondente verbonde is, is gemengde skole, een is 'n seunskool en een 'n meisieskool (sien fig. 4.2). Skole waar slegs seuns of slegs dogters onderrig word, is vervolgens as enkelgeslag skole geklassifiseer.



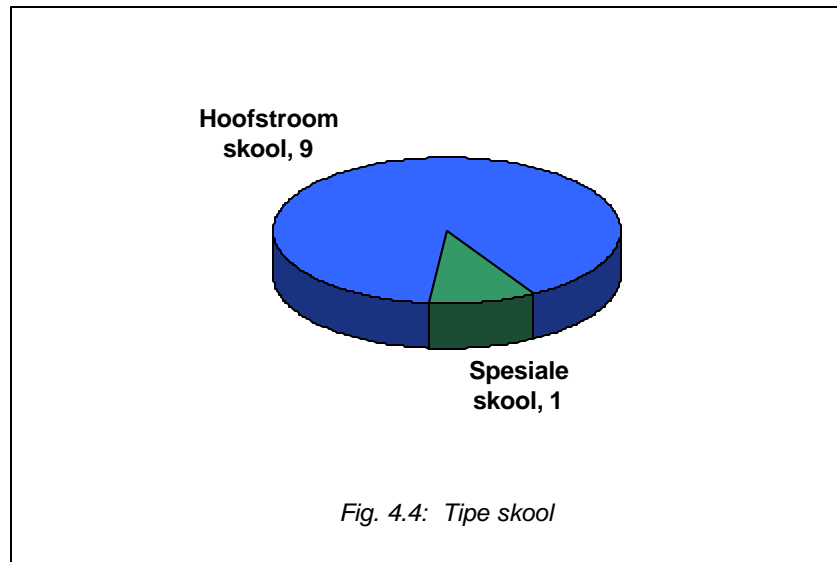
### 4.3.2.3 Respondente uit skole met verskillende onderrigtaale

Twee van die respondente het aangedui dat hulle skole Engels as onderrigtaal vanaf die Intermediêre fase gebruik terwyl die onderrigtaal in die Grondslagfase 'n Afrikaantal is. Drie respondente is verbonde aan parallelmediumskole waar beide Afrikaanse klasgroepe en Engelse klasgroepe is. Twee respondente was van Afrikaanse skole en drie van Engelse skole. Hierdie gegewens word in figuur 4.3 voorgestel.



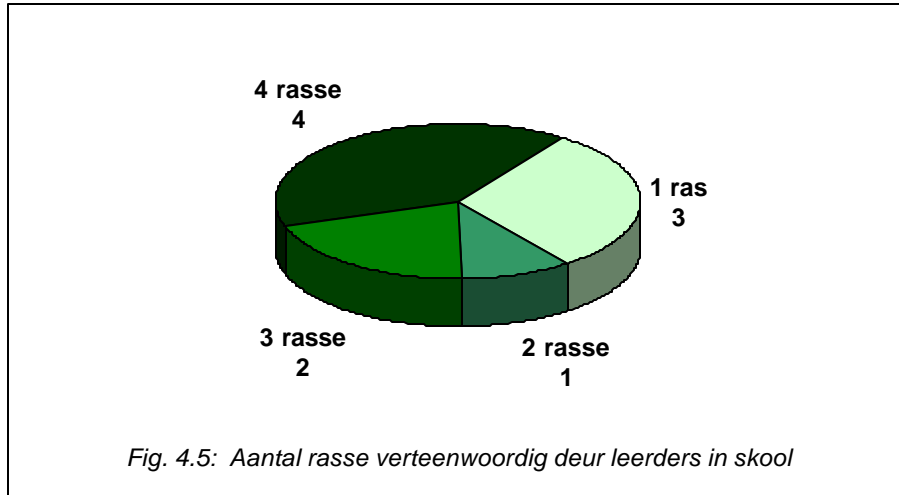
#### 4.3.2.4 *Respondente uit verskillende kategorieë skole*

Slegs een van die tien skole wat ingesluit was in die ondersoek is tans 'n spesiale skool, terwyl die ander nege hoofstroomskole is (sien fig. 4.4).

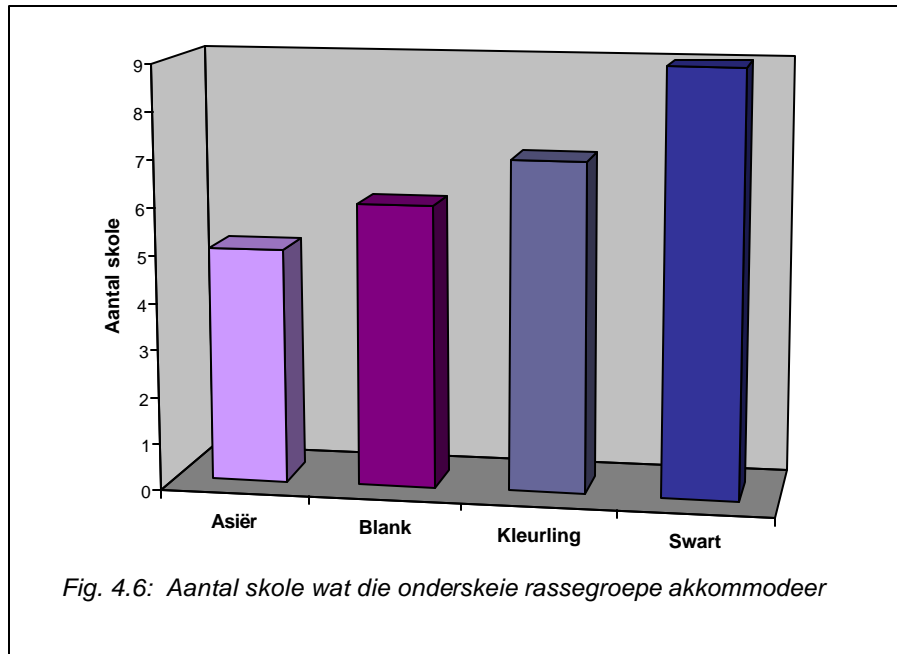


#### 4.3.2.5 *Respondente uit skole met verskillende rassamestellings*

Drie van die tien respondente het aangetoon dat daar tans slegs leerders van een ras in hulle skool verteenwoordig is (sien fig. 4.5). Twee van hierdie respondente was verbode aan skole met slegs swart leerders. Faktore soos die ligging van die skool en die onderrigtaal in die grondslagfase blyk die rede te wees waarom slegs leerders van een rassegroep hierdie skole bywoon. Die derde respondent is verbode aan 'n skool wat slegs kleurlingleerders het, en weer eens is die ligging van die skool die bepalende faktor. Geen een van die drie skole sluit egter leerders van ander rassegroepe uit nie. Vier van die tien respondente is verbode aan skole waar leerders van al vier die aangeduide rassegroepe skoolgaan, twee is by skole wat tans leerders uit drie rassegroepe het en een respondent se skool het leerders wat twee rassegroepe verteenwoordig.



In figuur 4.6 word die aantal skole wat leerders van elk van die afsonderlike groepe leerders het, deur middel van 'n histogram aangetoon. In nege van die tien skole is daar swart leerders, sewe het Kleurlingleerders, ses het blanke leerders terwyl vyf uit die tien skole Asiatiese leerders het.





**Tabel 4.1: Samevatting van inligting rakende die profiele van die skole in die steekproef.**

Skool nommer	Geslag van Skoolbestuurder	Aantal geslagte leerders	Onderrigtaal	Tipe skool	Aantal verskillende rasse in skool	Asiër	Blank	Kleurling	Swart
A	Manlik	2	Afrikaans	Hoofstroom	3	X		X	X
B	Vroulik	1	Afrikaans	Hoofstroom	4	X	X	X	X
C	Vroulik	2	Afrikaans	Hoofstroom	1			X	
D	Manlik	2	Engels + Afrikaans in GF	Hoofstroom	1				X
E	Manlik	2	Parallelmedium	Hoofstroom	4	X	X	X	X
F	Manlik	2	Engels + Afrikaans in GF	Hoofstroom	1				X
G	Manlik	2	Parallelmedium	Spesiale skool	3		X	X	X
H	Vroulik	2	Parallelmedium	Hoofstroom	2		X		X
I	Manlik	2	Engels	Hoofstroom	4	X	X	X	X
J	Manlik	1	Engels	Hoofstroom	4	X	X	X	X

Die vraelyste is persoonlik aan elk van die tien skoolbestuurders uitgereik en weer persoonlik afgehaal. Al tien vraelyste was bruikbaar. Bruikbaarheid alleen is egter nie die enigste maatstaf in 'n ondersoek nie. Volgens Goddard en Melville (2001: 41) is daar twee fundamentele kriteria vir instrumente, naamlik *geldigheid* en *betroubaarheid*.

### 4.3.3 Geldigheid

Die term geldigheid beteken dat die metings korrek is, dit wil sê dat die instrument meet wat dit veronderstel is om te meet en dit korrek meet (Goddard & Melville 2001: 41).

Om die geldigheid van 'n instrument wat mense se reaksies toets, te bepaal is nie eenvoudig nie. Vir beide *kriteriumverwante geldigheid* en *konstruktiewe geldigheid* moet van bestaande instrumente gebruik gemaak word (Goddard & Melville 2001: 47). Omdat geen bestaande instrument oor die onderwerp opgespoor kon word nie, kan kriteriumverwante- en konstruktiewe geldigheid nie gebruik word nie.

'n Derde aspek van geldigheid, naamlik *inhoudsgeldigheid* is wél hier van toepassing. Inhoudsgeldigheid beteken dat die standpunte van kundiges geraadpleeg word met die

opstel van die instrument en dat die vraelys verteenwoordigend moet wees van die bestaande kennis oor die onderwerp (Huysamen 1993: 120; Goddard & Melville 2001: 47). In dié studie is die vraelys opgestel na aanleiding van inligting wat verkry is uit die literatuurstudie wat die empiriese navorsing voorafgegaan het, en gevolglik kan dit as 'n inhoudsgeldige instrument verklaar word.

#### **4.3.4 Betroubaarheid**

Die term *betroubaar* beteken dat dit wat gemeet word, konsekwent en bestendig is, wat impliseer dat indien dieselfde ondersoek onder dieselfde toestande herhaal word, dieselfde resultate verkry sal word (Goddard & Melville 2001: 41).

Die gebruikersvriendelikheid van die instrument het volgens Goddard en Melville (2001: 41) 'n groot impak op die betroubaarheid daarvan aangesien gefrustreerde, verveelde of verwarde mense nie vertrou kan word om konsekwent te antwoord nie. 'n Vraelys wat gebruikersvriendelik is verseker ook groter deelname. Die vraelys wat gebruik is, is met die oog op eenvoud, in beide Afrikaans en Engels, opgestel om die deelnemer se taal van voorkeur te akkommodeer. Duidelike instruksies rakende die invul van die vraelys is verskaf, 'n maklik-leesbare lettertipe is gebruik en die vrae is op 'n maklik-leesbare wyse gepasieer om gebruikersvriendelikheid te verseker.

Verder kan bevestiging van die betroubaarheid van die response wat uit die vraelyste verkry is, getoets word deur Cronbach se alpha koëffisiënt te bereken. Die Cronbach-alpha koëffisiënt is 'n numeriese koëffisiënt wat die mate van betroubaarheid relatief tot ander toetse met dieselfde aantal items meet (Santos 1999: 1). Hierdie koëffisiënt wissel tussen 0 en 1. Hoe hoër die waarde, hoe meer betroubaar is die toets. Volgens Nunnally in Santos (1999: 2) word dit algemeen aanvaar word dat 'n telling van hoër as 0,7 'n aanvaarbare betroubaarheidvlak aandui. Die Cronbach-alpha koëffisiënt is bepaal vir alle vrae wat die Likert-skaal (gradering van byvoorbeeld 1 tot 5) gebruik en is soos volg bereken:

**Tabel 4.2: Cronbach-alpha koëffisiënt**

Vraag*	Gereedheidsaspek	Aantal items	Cronbach-alpha koëffisiënt
7	Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid	8	0,805
8	Kundigheid en vaardigheid ten opsigte van inklusiewe onderwys	8	0,907
9	Bestuursvaardighede	10	0,820
10	Toeganklikheid van terrein	6	0,839
11	Inklusiewe lewensbeskouing	7	0,749
<b>Oorkoepelende Cronbach-alpha koëffisiënt van die vraelys</b>		<b>39</b>	<b>0,904</b>

\*Sien 4.3.1 vir die samestelling van die vraelys

Uit tabel 4.2 is dit duidelik dat die vraelys op 'n betroubare wyse beantwoord is, aangesien op alle berekenings die Cronbach-alpha koëffisiënt groter as 0,7 is.

### 4.3.5 Verwerking van kwantitatiewe data

Die data is deur die rekenaarsentrum van die Universiteit van die Vrystaat verwerk deur die *Statistical Package for Social Sciences Primer* (vervolgens SPSS Primer) te gebruik. Die rekenkundige gemiddeld (*mean*) van alle kombinasies data is bereken en vorm die basis van die verwerkings. Die rekenkundige gemiddeld is 'n wyse waarop die algemene neiging of tendens bepaal kan word. Dit word bereken deur die som van al die response te deel met die aantal deelnemers (Goddard & Melville 2001: 52). Best (1981: 225) verklaar die volgende in hierdie verband:

*The mean is probably the most useful of all statistical measures, for in addition to the information it provides, it is a base from which many other important measures are computed.*

Waar toepaslik is daar ook verwys na die modus van die response. Goddard en Melville (2001: 52) beskryf die modus as die telling wat die meeste voorkom. Alhoewel die modus dikwels na aan die rekenkundige gemiddeld is, is daar soms 'n verskil tussen die twee. In so 'n geval lê die waarde van die modus juis daarin dat dit in sulke gevalle ongewone verspreidings uitwys (Best 1982: 227).

Met die rekenkundige gemiddeld as basis, is daar vervolgens van die t-toets gebruik gemaak om te bepaal of verskille tussen die gemiddelde van die sub-groepe statisties beduidend is. Die twee-punt (*two-tailed*) t-toets bepaal die aanvaarding of verwerping van 'n nul-hipotese. 'n Nu-hipotese veronderstel dat die verskil tussen twee groepe geen invloed op uitslag van die ondersoek het nie. Die aanvaarde vlak vir verwerping

is 5%, dit wil sê 'n p-faktor van 0,05 (Goddard & Melville 2001: 52; Staines 1998: 3). Indien die nul-hipotese verwerp word ( $p < 0,05$ ), beteken dit dus dat die verskil tussen twee groepe 'n statisties beduidende verskil in die ondersoek maak. Met hierdie teoretiese agtergrond as vertrekpunt volg die ontleding en interpretering van die navorsingsdata.

#### **4.4 Analise en interpretasie van die navorsingsdata**

Die literatuurstudie het getoon dat sekere aspekte van skoolbestuur 'n voorvereiste is om die beleid van inklusiewe onderwys suksesvol te implementeer. Sodanige aspekte is die volgende:

- Die akkommodering van leerders wat diverse leerversperrings ervaar;
- 'n Stelsel om steun aan leerders te verleen;
- Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid;
- Kundigheid en vaardigheid ten opsigte van inklusiewe onderwys;
- Bestuursvaardighede;
- Toeganklike skoolterrein en –fasiliteite;
- Inklusiewe lewensbeskouing en denkwyse.

Inligting ten opsigte van eerste twee genoemde aspekte is verkry deur middel van vrae waar die respondente meer as een respons kon aandui. Die ander vyf aspekte is met behulp van Likert-skale gemeet. Daarom is die analise en interpretasie van die vrae dienooreenkomstig saam gegroepeer.

##### **4.4.1 Frekwensietabelle**

In vraag 5 en 6 is die eerste twee aspekte wat in 4.4 genoem is, aangespreek. Aangesien die respondente by elkeen van dié vrae meer as een respons kon aandui, is frekwensietabelle opgestel en die frekwensieverspreidings is hieruit bereken. 'n Frekwensieverspreiding is 'n tabulêre verteenwoordiging van die aantal gevalle (met verwysing na die aantal respondente of hulle tellings) wat in verskillende meetkategorieë voorkom (Van Lill & Grieve 1991: 2.2).

Volgens Van Lill en Grieve (1991: 2.19) hou die weergee van frekwensieverspreidings in histogramme die volgende twee voordele in. Ooreenkomste en verskille kan duideliker

in histogramme as in tabelle gesien word, en daarby kan 'n algemene indruk van die data verkry word. Daarom word die dataverspreiding in die onderhawende geval deur histogramme geïllustreer.

Die twee aspekte wat ondersoek is, is (1) die insluiting van leerders wat leerversperrings ervaar en (2) die ondersteuningstelsels wat vir sodanige leerders in plek moet wees.

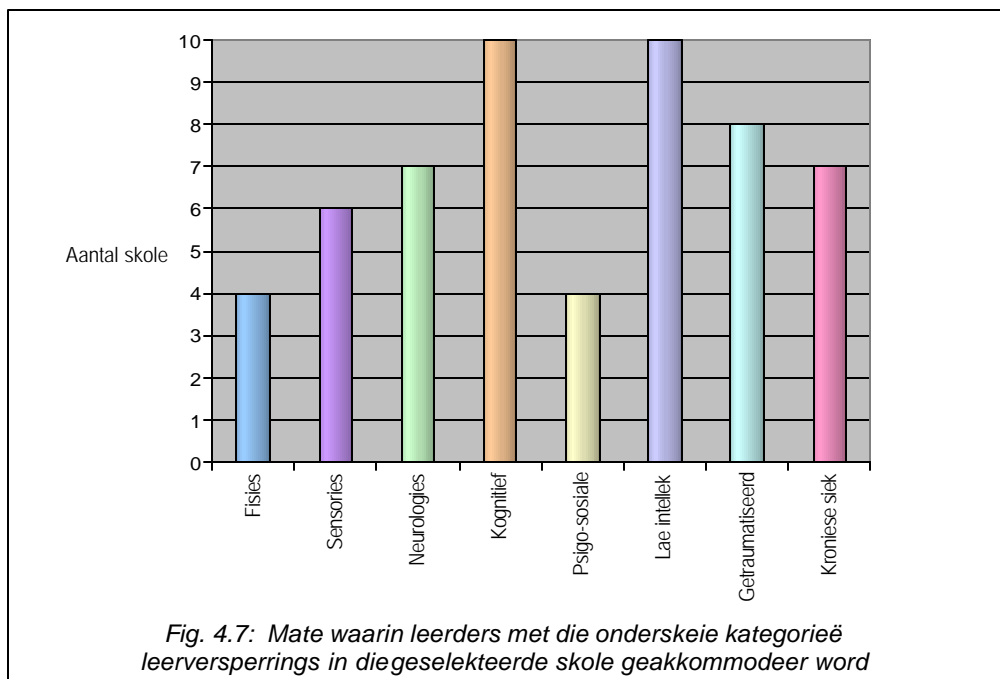
#### **4.4.1.1 Insluiting van leerders wat leerversperrings ervaar**

Uit die response blyk dit dat alle skole reeds leerders wat leerversperrings ervaar, insluit. Die inligting is saamgevat in tabel 4.3. Die graad of omvang van die leerversperrings is egter nie hier aangespreek nie.

**Tabel 4.3: Die kategorieë leerversperrings reeds in skole**

Kategorie van leerversperrings	Aantal skole wat reeds die leerders akkommodeer (n = 10)	Persentasie skole wat reeds die leerders akkommodeer
Leerders met fisiese ontwikkelingsleemtes of gestremdhede (bv. Dwerggroei).	4	40%
Leerders met sensoriese ontwikkelingsleemtes (bv. doofheid).	6	60%
Leerders met neurologiese ontwikkelingsleemtes (bv. epilepsie).	7	70%
Leerders met kognitiewe ontwikkelingsleemtes (bv. stadige lesers).	10	100%
Leerders met psigo-sosiale afwykings (bv. skisofrenie).	4	40%
Leerders met beperkte intellektuele vermoëns.	10	100%
Leerders wat getraumatiseerd is a.g.v. spesifieke lewenservarings.	8	80%
Leerders met kroniese gesondheidsprobleme (bv. VIGS).	7	70%

Hierdie inligting word skematies in figuur 4.7 geïllustreer.

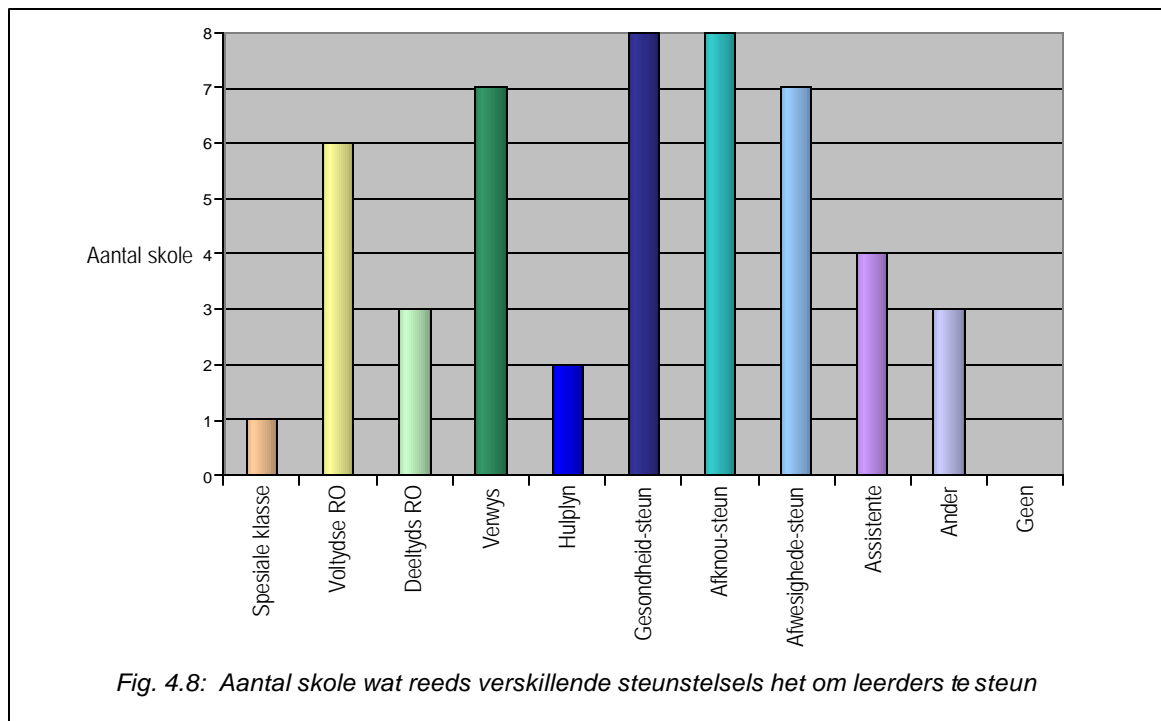


#### 4.4.1.2 Bestaande steunstelsels in skole

Die response op die vraag oor steunstelsels wat tans in die skole bestaan, word in tabel 4.4 saamgevat en in figuur 4.8 geïllustreer. By elkeen van die tien skole is daar stelsels in plek wat leerders op een of ander wyse ondersteun. Die omvang van steun wat verleen word asook die finansiële verantwoordelikheid daarvan is nie gespesifiseer nie.

**Tabel 4.4: Bestaande steunstelsels in skole**

Steunstelsel	Aantal skole wat oor die steunstelsel beskik (n = 10)	Persentasie skole wat oor die steunstelsel beskik
Die skool het een of meer spesiale klasse.	1	10%
Daar is 'n voltydse remediërende opvoeder wat aan leerders hulp verleen.	6	60%
Daar is 'n deeltydse remediërende opvoeder wat aan leerders hulp verleen.	3	30%
Leerders word verwys na die kinderleidingklyniek of terapeute.	7	70%
Daar is 'n hulplyn wat leerders met probleme kan skakel.	2	20%
Daar is prosedures om leerders met gesondheidsprobleme te steun.	8	80%
Daar is prosedures om leerders wat afgeknou word, te steun.	8	80%
Daar is prosedures om leerders wat afwesig van die skool is te steun.	7	70%
Daar word soms van 'n tutor of opvoeder-assistente gebruik gemaak.	4	40%
Ander steunstelsels.	3	30%
Daar is tans geen formele ondersteuningstelsel by die skool nie.	0	0%



#### 4.4.2 Interpretasie van Likert-skaal-vrae.

Vrae 7 tot 11 spreek die oorblywende vyf aspekte wat in 4.4 genoem is aan (sien ook 4.4.1). Inligting ten opsigte van die volgende aspekte is deur middel van Likert-skaal verkry.

- Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid (hierna genoem *ouerbetrokkenheid*);
- Kundigheid en vaardigheid ten opsigte van inklusiewe onderwys (hierna genoem *kundigheid*);
- Bestuursvaardighede;
- Toeganklike skoolterrein en –fasiliteite (hierna genoem *toeganklikheid*);
- Inklusiewe lewensbeskouing en denkwysse (hierna genoem *lewensbeskouing*).

Die data word ontleed deur die gemiddelde telling *per vraag* van al die respondente te beskou, asook die gemiddelde telling van die vrae ten opsigte van die volgende *groepe* te vergelyk:

- Respondente van skole waar alle ingeskrewe leerders van dieselfde ras is teenoor respondente van veelrassige skole;
- Respondente van skole volgens die geslag van leerders, naamlik gemengde skole teenoor enkelgeslag skole;
- Vrouerespondente teenoor manlike respondente.

Die verskillende onderrigtales is om die volgende redes nie by die ontleding ingesluit nie:

- ❑ Die groeperinge is te klein om geldige statistiese afleidings te maak (sien fig. 4.3 op p 69)
- ❑ Die t-toets, wat gebruik word om te bepaal of die verskil tussen groepe 'n beduidende invloed om die ondersoek het, vergelyk twee groepe met mekaar en is dus nie geskik om vier groepe met mekaar te vergelyk nie (sien 4.3.5).

Die data is op verskillende wyses ontleed, deur onder andere histogramme van die frekwensieverspreidings op te stel, die modus met die gemiddeld te vergelyk, die standaardafwyking te bereken en van die t-toets gebruik te maak.

#### **4.4.2.1 Histogramme van die frekwensieverspreidings van die gemiddelde response per vraag**

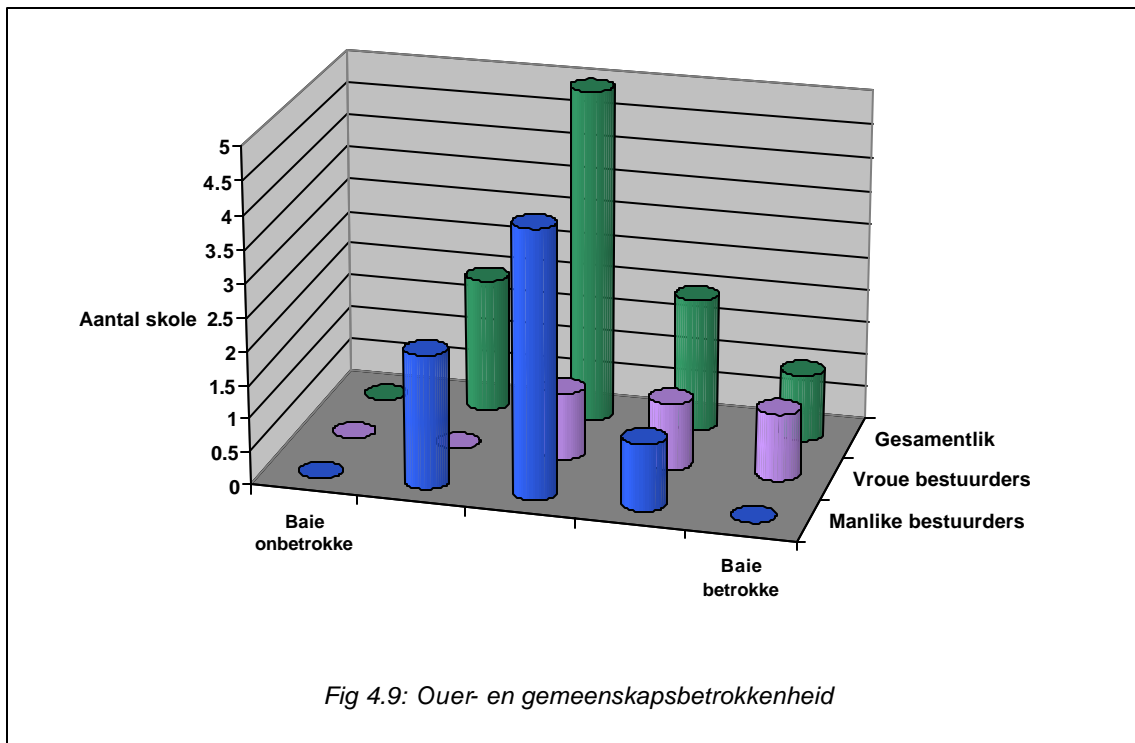
Ten einde 'n oorsigtelike indruk te kry van die tendense wat waargeneem kan word, is histogramme van die frekwensieverspreidings van die gesamentlike gemiddelde tellings per vraag ten opsigte van elk van die vyf aspekte saamgestel. (Vrae 7 tot 11 spreek die vyf aspekte aan.)

Die verspreiding van gemiddelde tellings van die verskillende groepe deelnemers is daarna ook vergelyk. Slegs waar daar 'n *waarneembare verskil* in tendens tussen groepe in die histogram waargeneem kon word, word dit in die diagramme wat volg ingesluit, anders word slegs die gesamentlike verspreidings gegee. By twee van die vrae was daar 'n merkbare verskil tussen die verspreidings van manlike en vrouerespondente, en by twee vrae was die verskil waarneembaar tussen die respondente verbonde aan enkelrassige skole en dié van veelrassige skole. Die diagramme is ingesluit.

##### **(a) Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid**

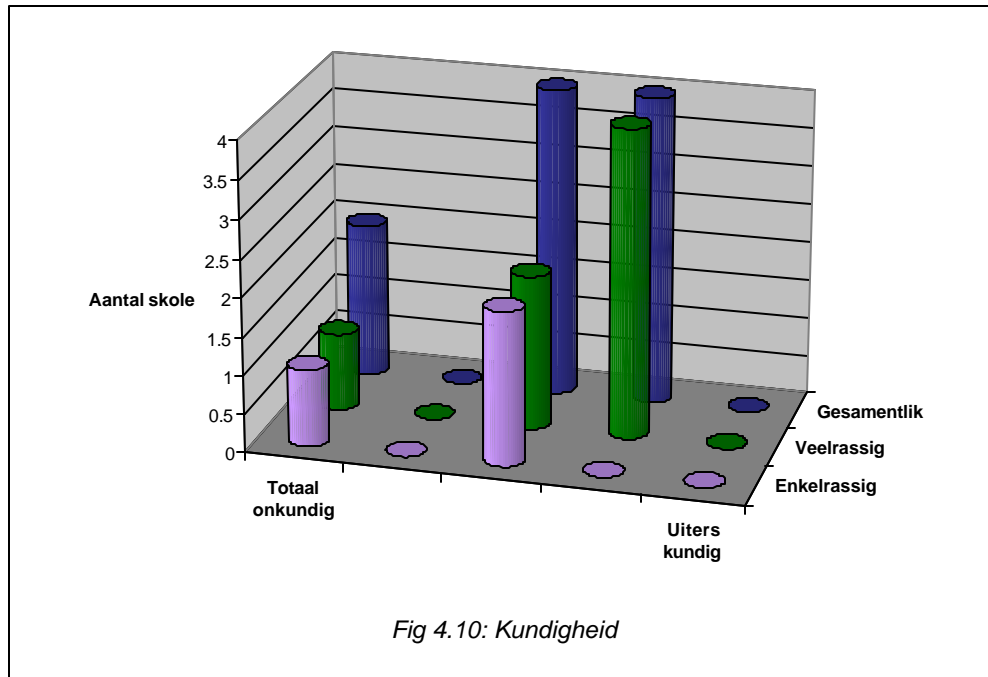
Die gemiddelde respons op vraag 7 ten opsigte van ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid is 3,1500 wat op 'n middelmatige betrokkenheid dui. Die modus van die response is 3. 'n Waarneembare verskil tussen die tendense by skole van manlike en vrouerespondente word aangedui deur die diagram. Dit blyk dat by skole van vrouerespondente groter ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid ervaar word as by dié van die manlike respondente (sien fig. 4.9).





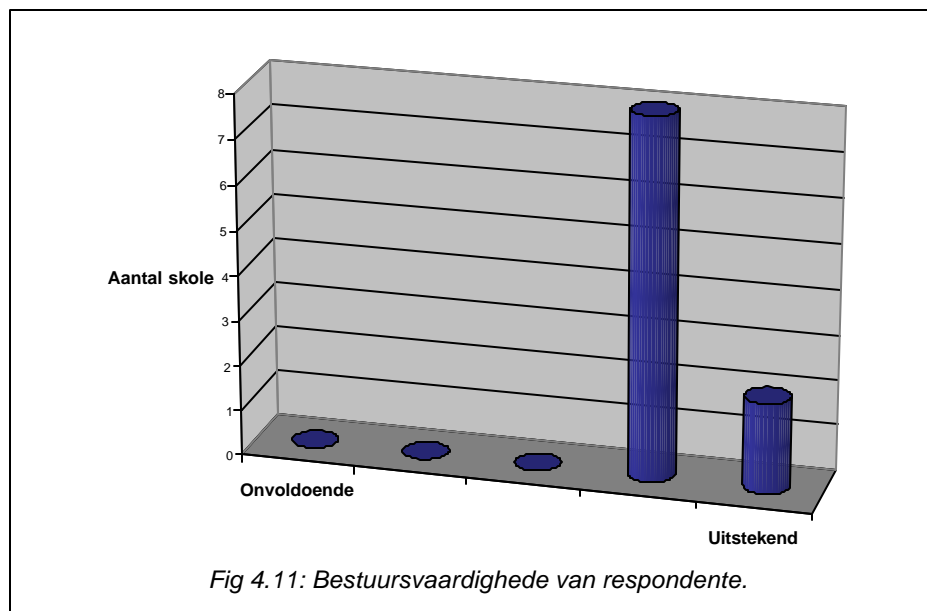
**(b) Kundigheid en vaardigheid ten opsigte van inklusiewe onderwys**

Die gemiddelde respons op vraag 8 rakende hulle eie kundigheid en vaardigheid ten opsigte van inklusiewe onderwys was 2,9875 wat neig na onvoldoende. As die skematiese weergawe van die gesamentlike verspreiding geraadpleeg word (fig. 4.10), word 'n ongewone (nie-normaal) verspreiding waargeneem, met die meerderheid van respondente wat aangedui het dat hulle oor 'n redelike, of aanvaarbare vlak van kundigheid rakende inklusiewe onderwys beskik (bimodaal, met modusse van 4 en 5), terwyl twee aangedui dat hulle totaal onkundig is. 'n Waarneembare verskil tussen die tendense by respondente van enkelrassige skole en veelrassige skole word aangedui deur die diagram. Dit blyk dat die vlak van kundigheid ten opsigte van inklusiewe onderwys laer is by respondente van enkelrassige skole as by dié van veelrassige skole.



**(c) Bestuursvaardighede**

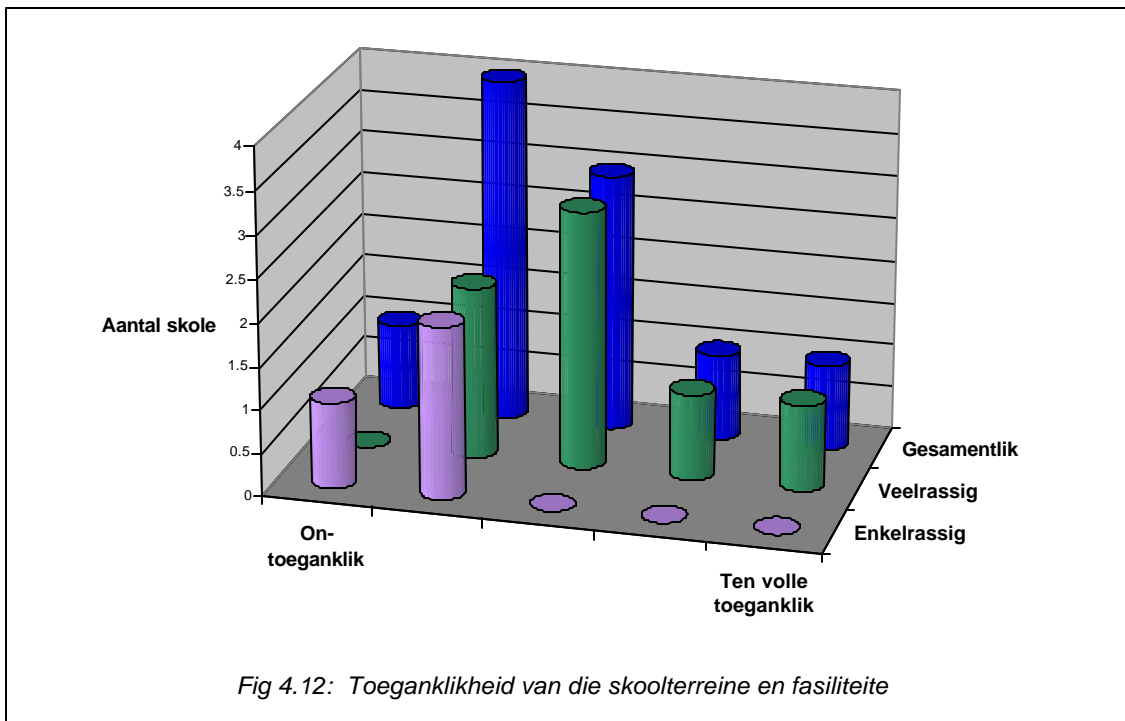
Die gemiddelde respons op vraag 9, wat algemene bestuursvaardighede aanspreek, was 4,0300 wat op 'n goeie vaardigheidsvlak dui. Al die respondente het aangetoon dat hulle oor die bestuursvaardighede beskik wat nodig is om die inklusiewe-onderwysbeleid te implementeer (8 goed en 2 uitstekend). Dit word weerspieël in figuur 4.11.



**(d) Die toeganklikheid van die skoolterreine en fasiliteite**

Die gemiddelde respons op vraag 10 wat handel oor die toeganklikheid van skoolterreine en fasiliteite, is 2,7000, wat op onvoldoende toeganklikheid dui. In die grafiese voorstelling van die gesamentlike response (fig. 4.12) kan in ooreenstemming hiermee 'n skewe verspreiding na links waargeneem word met 'n modus van 2. Alhoewel twee respondente aangedui het dat skool wél toeganklik vir persone met fisiese gestremdhede is (gemiddelde telling van 4 of meer), het die ander agt respondente aangedui dat hulle skoolterrein nie toeganklik vir gestremde persone is nie (gemiddelde telling van 3 of minder).

Daar is ook 'n waarneembare verskil in die verspreiding van die response van respondente by enkelrassige skole en dié by veelrassige skole, waar respondente by enkelrassige skole se response aandui dat hulle redelik ontoeganklik is (modus van 2) teenoor respondente van veelrassige skole wat matig toeganklik is (modus van 3). Mense se persepsie van toeganklikheid kan moontlik verskil aangesien die vereistes vir toeganklikheid nie gespesifiseer is nie.



**(e) Inklusiewe lewensbeskouing**

Die gemiddelde respons by vraag 11 is 3,5857, wat impliseer dat die lewensbeskouing van die respondente matig versoenbaar met inklusiewe onderwys is. In die grafiese voorstelling (fig. 4.13) van die frekwensieverspreiding word weer onderskeid gemaak tussen die response van die manlike respondente en dié van vrouerespondente, aangesien die vrouerespondente se lewensbeskouing meer versoenbaar blyk te wees (modus van 4) as dié van hulle manlike eweknieë (modus van 3). Een van die manlike respondente se gemiddelde telling was 1, wat beteken dat sy lewensbeskouing onversoenbaar met dié van inklusiewe onderwys is. Gesamentlik het dit uit ses van die respondente se response geblyk dat hulle lewensingesteldheid versoenbaar is met dié van inklusiewe onderwys (gemiddelde telling van 4 of hoër) terwyl vier respondente se gemiddelde tellings aandui dat hulle filosofiese beskouing van die lewe nie versoenbaar met dié van inklusiewe onderwys is nie (gemiddelde telling van 3 of minder).

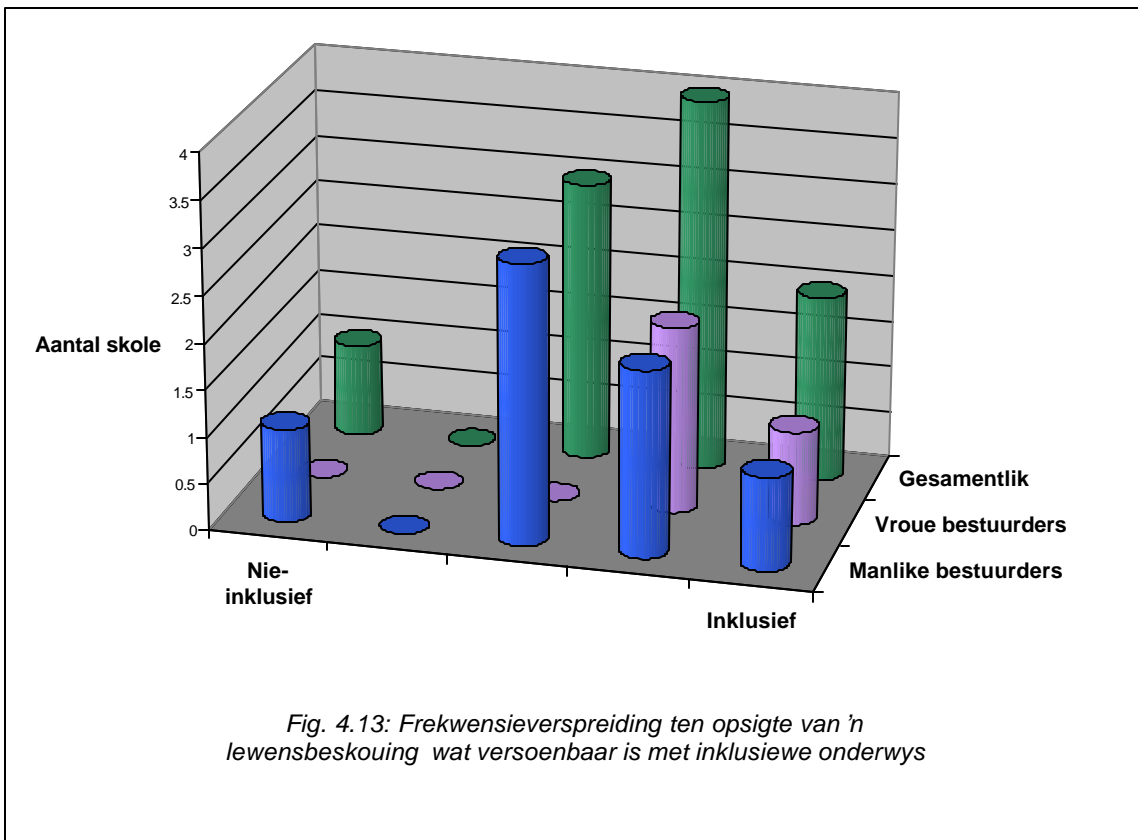


Fig. 4.13: Frekwensieverspreiding ten opsigte van 'n lewensbeskouing wat versoenbaar is met inklusiewe onderwys

#### 4.4.2.2 Vergelykings van die response van verskillende groeperings deelnemers met behulp van die t-toets

Nadat 'n oorsigtelike beeld van die gemiddelde tellings van elke vraag, en dus elk van die genoemde aspekte, deur middel van histogramme verkry is, is die data van die Likert-skaal-vrae met behulp van die *SPSS Primer* statisties verwerk (sien 4.3.5).

Die subgroepe word met mekaar vergelyk ten opsigte van hulle gemiddelde response vir elk van die vyf Likert-skaal-vrae (dus die vyf genoemde aspekte). Vir elke vraag is die standaardafwyking van die gemiddelde tellings van al die subvrae van die vraag bereken asook dié van bogenoemde groepe. Die standaardafwyking gee volgens van Lill en Grieve (1991: 5.9) 'n aanduiding van die verspreiding in response by die deelnemers. Hoe groter die standaardafwyking is, hoe meer varieer die response van die deelnemers.

Die graad van statistiese beduidendheid in die verskille in gemiddelde response by die groepe is met behulp van die t-toets bepaal. (Sien 4.3.5.)

##### (a) Skole met enkelrassige leerders teenoor veelrassige skole.

In tabel 4.5 word die gemiddelde response ten opsigte van die vyf aspekte wat in paragraaf 4.4.2 genoem is, vergelyk met betrekking tot die gemiddelde response wat verkry is van respondente verbonde aan enkelrassige skole teenoor dié verbonde aan veelrassige skole. Groep 1 is skole waar alle leerders uit dieselfde ras kom terwyl groep 2 skole is waar leerders uit twee of meer rasse groepe kom.

**Tabel 4.5: Vergelyking tussen enkelrassige skole teenoor veelrassige skole ten opsigte van enkele bestuursvereistes vir doeltreffende implementering**

Aspek	Groep 1 (n = 3)		Groep 2 (n = 7)		Verskil tussen gemiddeld ( $m_1 - m_2$ )	Beduidendheid (p)
	Gemiddeld (m)	Standaard afwyking (s)	Gemiddeld (m)	Standaard afwyking (s)		
Ouerbetrokkenheid	2,5833	0,80364	3,3929	0,69007	-0,80952	0,142
Kundigheid	2,5417	1,01807	3,1786	0,76328	-0,63690	0,301
Bestuursvaardighede	4,0333	0,51316	4,0286	0,44615	-0,00476	0,988
Toeganklikheid	2,0000	0,86603	3,0000	0,84437	-1,00000	0,127
Lewensbeskouing	3,5714	0,65465	3,5918	0,90135	-0,02041	0,973
Totaal	3,0342	0,38575	3,4872	0,51474	-0,45299	0,214

\* 'n p-waarde van 0,05 of minder is 'n aanduiding van 'n beduidende verskil tussen die groepe.

Tabel 4.5 dui aan dat skole waar meer as een rassegroep in die leerderkorps verteenwoordig is meer gereed is om die inklusiewe-onderwysbeleid te implementeer (n hoër gemiddeld ten opsigte van al vyf aspekte). Nogtans word hierdie verskille nie as statisties beduidend beskou nie, aangesien die  $p$ -waarde nie minder as 0,05 is nie (Goddard & Melville 2001: 71). Die rekenkundige gemiddeld vir beide groepe is egter groter as drie, wat op 'n redelike mate van gereedheid dui.

**(a) Vergelyking tussen skole wat slegs een geslag leerders toelaat en gemengde skole**

In tabel 4.6 word die gemiddelde response ten opsigte van die vyf aspekte wat in paragraaf 4.4.2 genoem is, vergelyk met betrekking tot die gemiddelde response wat verkry is van respondente verbonde aan enkelgeslagskole teenoor dié verbonde aan gemengde skole. Groep 1 is skole waar alle leerders van dieselfde geslag is terwyl groep 2 gemengde skole is.

**Tabel 4.6: Vergelyking tussen enkelgeslag- en gemengde skole ten opsigte van enkele bestuursvereistes vir doeltreffende implementering**

Aspek	Groep 1 (n = 2)		Groep 2 (n = 8)		Verskil tussen gemiddeld ( $m_1 - m_2$ )	Beduidendheid (p)
	Gemiddeld (m)	Standaard afwyking (s)	Gemiddeld (m)	Standaard afwyking (s)		
Ouerbetrokkenheid	3,8750	1,06066	2,9688	0,66396	0,90625	0,153
Kundigheid	3,3125	0,97227	2,9063	0,86280	0,40625	0,574
Bestuursvaardighede	3,8500	0,77782	4,0750	0,38452	-0,22500	0,547
Toeganklikheid	2,7500	0,11785	2,6875	1,05949	0,06250	0,938
Lewensbeskouing	4,2857	1,01015	3,4107	0,70582	0,8750	0,179
Totaal	3,65381	0,81589	3,2756	0,45099	0,37821	0,377

\* 'n  $p$ -waarde van 0,05 of minder is 'n aanduiding van 'n beduidende verskil tussen die groepe.

Tabel 4.6 dui aan dat enkelgeslagskole, meer gereed is om die inklusiewe-onderwysbeleid te implementeer as gemengde skole (n hoër gemiddeld ten opsigte van vier van die vyf aspekte). Dit is egter teenstrydig met die algemene persepsie dat enkelgeslag skole meer leerdereksklusief is. Terselfdertyd word hierdie verskille nie as statisties beduidend beskou nie, aangesien die  $p$ -waarde nie minder as die kritiese waarde van 0,05 is nie (Goddard & Melville 2001: 71). By beide groepe is die rekenkundige gemiddeld groter as 3, wat op 'n redelike mate van gereedheid dui.

**(b) Vergelyking tussen response van manlike- en vroueskoolbestuurders**

In tabel 4.7 word die gemiddelde response ten opsigte van die vyf aspekte wat in paragraaf 4.4.2 genoem is vergelyk met betrekking tot die gemiddelde response wat verkry is van manlike respondente teenoor dié van vrouerespondente. Groep 1 is mans en groep 2 is vrouens.

**Tabel 4.7: Vergelyking tussen manlike- en vroueskoolbestuurders ten opsigte van enkele bestuursvereistes vir doeltreffende implementering**

Aspek	Groep 1 (n = 7)		Groep 2 (n = 2)		Verskil tussen gemiddeld ( $m_1 - m_2$ )	Beduidenheid (p)
	Gemiddeld (m)	Standaard afwyking (s)	Gemiddeld (m)	Standaard afwyking (s)		
Ouerbetrokkenheid	2,9464	0,68029	3,6250	0,94373	-0,67857	0,229
Kundigheid	2,7679	0,89393	3,5000	0,50000	-0,73214	0,228
Bestuursvaardighede	3,9000	0,43589	4,3333	0,30551	-0,43333	0,162
Toeganklikheid	2,8810	0,88042	2,2778	1,10972	0,60317	0,381
Lewensbeskouing	3,2245	0,59964	4,4286	0,51508	-1,20408	0,017*
Totaal	3,1941	0,47369	3,7179	0,44486	-0,52381	0,142

\* 'n p-waarde van 0,05 of minder is 'n aanduiding van 'n beduidende verskil tussen die groepe.

Tabel 4.7 dui aan dat vrouebestuurders meer gereed as manlike bestuurders is om die beleid te implementeer (groep 2 se gemiddeld is in vier van die vyf aspekte hoër as dié van groep 1). Die verskil is *statisties beduidend* slegs ten opsigte van 'n lewensbeskouing wat versoenbaar is met inklusiewe onderwys [die p-waarde is minder as die kritiese waarde van 0,05 (Goddard & Melville 2001: 71)]. Hierdie statistiese berekening stem ooreen met die oorsigtelike beeld wat deur fig. 4.13 gegee is, naamlik dat vrouerespondente se lewensbeskouing meer versoenbaar is met inklusiewe onderwys as dié van mans.

#### **4.4.3 Analise van kwalitatiewe data wat vanuit die vraelys verkry is**

Die response op die vraag aan die respondente rakende probleme wat hulle met die implementering van die inklusiewe-onderwysbeleid voorsien, is ontleed en in 'n matrikstabel vervat. Die response word onder bepaalde temas gegroepeer. Die antwoorde word anoniem hanteer en daar word na respondente volgens letter verwys – van A tot J (sien tabel. 4.1).

Respondent B het aangetoon dat sy geen probleme voorsien om die Inklusiewe-onderwysbeleid by haar skool te implementeer nie. Die ander nege respondente het egter almal voorbehoude gehad wat vervolgens weergegee sal word.

#### **4.4.3.1 Onvoldoende opleiding**

Vir sewe van die respondente was die gebrek aan opleiding by personeel 'n probleem. Respondent C het dit soos volg gestel:

*Opvoeders is nie opgelei om in die leerders se behoeftes te voorsien nie.*

Hierdie mening is bevestig deur respondent F, wat soos volg gereageer het:

*The teachers must be retrained to reach every one of these disabilities.*

Respondent G voorsien spesifiek probleme met heterogene groepe as kundigheid ontbreek:

*Dit is nie moontlik om alle gestremdes onder een dak te vestig as daar nie nodige en kundige personeel is nie.*

Uit die response blyk dit dat die respondente opvoeders tans nie as opgelei beskou om die diverse leerbehoefte van leerders aan te spreek en om leerversperrings te hanteer nie. Daar kan gevolglik afgelei word dat deeglike opleiding aan opvoeders verskaf moet word voordat die beleid suksesvol geïmplementeer kan word.

#### **4.4.3.2 Onvoldoende fasiliteite**

'n Algemene probleem wat voorsien word deur die respondente is dat fasiliteite nie voldoende is nie. Onder fasiliteite word gereken lokale, hulpbronne en toerusting. Response soos die volgende is gegee:

- Die klaskamers is huidiglik te klein en die leerdergetalle te groot (Respondent H).*
- Meeste van ons skole is nie ingeruim om leerders met gestremdhede te akkommodeer nie (Respondent C).*
- Hoofstroomskole word nie van die nodige hulpbronne en toerusting voorsien nie (Respondent G).*
- Our classroom sizes are limited. We lack facilities for disabled learners (Respondent J).*
- We need infrastructure. We need to adapt the school to physically*



*accommodate those learners (Respondent F).*

- Money is a problem. Structural changes will cost a lot of money and we need different resource material (Respondent I).*

Die respondente voorsien dus dat die huidige fasiliteite nie voldoende is om die inklusiewe-onderwysbeleid te implementeer nie.

#### **4.4.3.3 Hoë werkslading van opvoeders**

Opvoeders verkeer reeds onder baie stres as gevolg van hulle hoë werkslading.

Respondent E stel dit soos volg:

*Opvoeders is reeds oorbelaai.*

Respondent G (tans by 'n spesiale skool) voorsien probleme met die emosionele kapasiteit van die opvoeders:

*Nie alle opvoeders het die emosionele stamina om leerders met ernstige gedragsprobleme te kan hanteer nie. Ek sien dit elke dag by my skool. Ek kies my personeel sorgvuldig uit – nogtans sukkel sommige van hulle om alles te hanteer.*

Die persepsie van die repondente is dat die inklusiewe-onderwysbeleid meer druk op opvoeders sal plaas en dat opvoeders nie die addisionele werkslading sal kan hanteer nie.

#### **4.4.3.4 Gebrek aan gereedheid by leerders en die gemeenskap**

Sommige respondente was bekommerd oor die uitwerking wat die beleid op die leerders, beide gestremd en nie-gestremd, sal hê. Hulle stel dit soos volg:

- The non-disabled learners and the community must be re-educated into the idea of inclusiveness. We need to remove prejudices and attitudes (Respondent F).*
- Learners with barriers are going to find it difficult to adapt and will feel threatened. It will affect the progress of their learning (Respondent D).*

Die respondente voorsien dat intervensie sal moet plaasvind om houdings aan te spreek en almal betrokke gereed te maak vir inklusiewe onderwys.

#### **4.4.3.5 Die inklusiewe-onderwysbeleid en die Vrystaat**

Talle van die respondente was bekommerd oor die loodsing van die beleid deur die Onderwysdepartement. Respondent A het soos volg gereageer:

*Die beleid sal reg toegepas moet word en voldoende inligting sal aan skole deurgegee moet word.*

Respondent G het dit meer kras gestel:

*Ons kry baie swak leiding van die Onderwysdepartement af. Die Departement beskik self nie oor die nodige kundigheid nie. Die (inklusiewe onderwys-) beleid gaan net soos Uitkomsgebaseerde Onderwys 'n politieke speelbal word.*

Respondent J maak die volgende stelling:

*There is no Departmental intervention to assist teachers in the class situation.*

Respondent H som dit soos volg op:

*Die Onderwysdepartement is nog nie gerat hiervoor nie.*

Die doeltreffende hantering van inklusiewe onderwys deur die Provinsiale Onderwysdepartement word klaarblyklik deur die meeste van die respondente bevraagteken.

#### **4.4.3.6 Die daarstelling en funksionering van steunstrukture**

Van die respondente het probleme met die nodige steunstrukture voorsien:

- The logistics of assistant teachers can be a problem (Respondent I).*
- Tradisionele SO leerders word nie geakkommodeer nie (Respondent H).*
- Ons het RO opvoeders, fisioterapeute, arbeidsterapeute en spraakterapeute by die skool. Ons het ook twee sielkundiges en 'n opgeleide verpleegster by die skool, asook 'n pediater wat op 'n deeltydse basis hulp verleen. Daarby het ons 6 voltydse klas-assistente wat leerders help in die klas. Moet elke skool nou sulke mense aanstel? (Respondent G)*

Die respondente is onseker watter vlakke van steun by die onderskeie skole gevestig moet word, wat die rol van steunstrukture moet wees en watter logistieke eise dit aan die skole gaan stel.

#### 4.4.3.7 Aansluiting by hieropvolgende ondersoek

Uit die voorbehoude wat op die vraelyste deur die respondente genoem is, het dit geblyk dat daar groot onsekerheid geheers het oor die implementering van Witskrif 6. Onsekerheid lei tot negatiewe gevoelens, wat ook duidelik uit informele gesprekke met die skoolbestuurders geblyk het nadat hulle die vraelyste voltooi het. Dit het weer eens die noodigheid bevestig om die ondersoek op te volg by skole waar die beleid reeds geïmplementeer is om sodoende die realiteite van inklusiewe onderwys te beleef.

### 4.5 Samevatting van bevindinge

In hoofstuk vier is gepoog om die ondersoek na die bestuursimplikasies van die implementering van die inklusiewe-onderwysbeleid wat in die Motheo-distrik in die Vrystaat onderneem is, te skets en die inligting wat uit die ondersoek spruit, te beskryf.

Hierdeur is gepoog om antwoorde te verskaf op die probleemvraag:

***Watter tekortkominge gaan skoolbestuurders moontlik tydens die implementering van die beleid in Suid-Afrika ervaar, en hoe kan die leemtes aangespreek word?***

Hierdie inligting word opsommenderwys in tabel 4.8 saamgevat.

**Tabel 4.8: Samevatting van die bevindinge van die ondersoek in die Vrystaat, met verwysings na die toepaslike paragrawe**

Kwessies rakende inklusiewe onderwys in die Vrystaat	Bevindinge	Verwysing
<input type="checkbox"/> Die akkommodering van leerders wat diverse leerversperrings ervaar	<input type="checkbox"/> Geen skool sluit leerders op grond van hulle ras uit nie.	4.3.2.5
	<input type="checkbox"/> Al die skole akkommodeer reeds leerders met leerversperrings, alhoewel die graad van probleme nie oral dieselfde is nie.	4.4.1.1
<input type="checkbox"/> 'n Stelsel om steun aan leerders te verleen	<input type="checkbox"/> By alle skole bestaan daar reeds steunstelsels om leerders te help.	4.4.1.2
	<input type="checkbox"/> Daar bestaan onsekerheid oor die funksionering van die verskillende steunstrukture.	4.4.3.6
<input type="checkbox"/> Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid	<input type="checkbox"/> Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid by sommige skole is onvoldoende.	4.4.2.1(a)

Kwessies rakende inklusiewe onderwys in die Vrystaat	Bevindinge	Verwysing
<input type="checkbox"/> Kundigheid en vaardigheid ten opsigte van inklusiewe onderwys	<input type="checkbox"/> Kundigheid rakende inklusiewe onderwys wissel, maar is oorwegend onvoldoende.	4.4.2.1(b)
	<input type="checkbox"/> Opvoeders is onvoldoende opgelei vir inklusiewe onderwys.	4.4.3.1
	<input type="checkbox"/> Die Onderwysdepartement het nie die kapasiteit om die beleid te implementeer nie.	4.4.3.5
<input type="checkbox"/> Bestuursvaardighede	<input type="checkbox"/> Skoolbestuurders beskou hulle eie bestuursvaardigheid as voldoende.	4.4.2.1(c)
<input type="checkbox"/> Toeganklike skoolterrein en -fasiliteite	<input type="checkbox"/> Die meeste skole is nie toeganklik vir gestremde persone nie.	4.4.2.1(d)
	<input type="checkbox"/> Skoolfasiliteite sal aangepas moet word voordat die beleid geïmplementeer word.	4.4.3.2
<input type="checkbox"/> Inklusiewe lewensbeskouing en denkwysse	<input type="checkbox"/> Skoolbestuurders se lewensbeskouing ten opsigte van akkommodering van verskillende wissel.	4.4.2.1(e)
	<input type="checkbox"/> Vroueskolbestuurders se filosofiese beskouing is oor die algemeen meer versoenbaar met inklusiewe onderwys as dié van hulle manlike kollegas.	4.4.2.2(c)
<input type="checkbox"/> Gereedheid om die beleid te implementeer	<input type="checkbox"/> Skoolbestuurders se vlak van gereedheid as middelmatig	4.4.2.2(a)
	<input type="checkbox"/> Die implementering van inklusiewe onderwys moet nie die werkslading van opvoeders verder verhoog nie.	4.4.3.3
	<input type="checkbox"/> Alle rolspelers sal voorberei moet word om gestremde leerders in die skole te aanvaar.	4.4.3.4

Hierdie inligting is as basis gebruik vir die kwalitatiewe ondersoek in die Noordwesprovinsie. Skole wat deel was van 'n loodsprojek vir inklusiewe onderwys in die Noordwesprovinsie is besoek om moontlike rigtinggewende perspektiewe aangaande die beleidsimplementering te verkry. Die verslag van die bevindinge word vervolgens in hoofstuk vyf beskryf.

---

## Hoofstuk 5

# Bestuur van inklusiewe onderwys in skole in die Noordwesprovinsie: 'n Kwalitatiewe ondersoek

---

---

### 5.1 Inleiding

Die oorwegend kwantitatiewe ondersoek in die Motheo-distrik in die Vrystaat het gefokus op die vlak van gereedheid van skoolbestuurders van *nie-inklusiewe* skole om die inklusiewe-onderwysbeleid te implementeer. Ten spyte daarvan dat die statistiese gemiddelde wat in hierdie ondersoek bereken is, aangedui het dat bestuurders tot 'n redelike mate gereed is om die beleid te implementeer, het hulle voorbehoude duidelik uit die kwalitatiewe gedeelte van die ondersoek geblyk. Die studie in die Vrystaat is gevolglik opgevolg met 'n ondersoek tydens 'n besoek aan 'n groep *inklusiewe* skole in die Bojanala-Wes-streek in die Noordwesprovinsie. Die skole, waarna verwys word as die DANIDA-skole, het almal reeds die beleid begin implementeer en was op een ná, almal deel van 'n loodsprojek vir inklusiewe onderwys.

In hierdie hoofstuk word verslag gedoen oor die doel van die besoek, die waarnemings wat tydens die besoek gedoen is en die insigte wat verwerf is deur middel van onderhoude wat gedurende die besoek gevoer is.

### 5.2 Die doel van die ondersoek

Die doel van die studie is om 'n bestuursperspektief ten opsigte van die implementering van die inklusiewe-onderwysbeleid te verskaf. Die doel van die kwalitatiewe ondersoek was om die persepsies en ervarings van skoolbestuurders van skole wat reeds die beleid geïmplementeer het, te ontbloot en te analiseer, om sodoende insigte oor die onderwerp te bekom.

Uit bostaande word die doel van die ondersoek in die Bojanala-Wes-streek soos volg geformuleer:

- Om inligting oor ervarings van skoolbestuurslede van skole wat deel is van 'n loodsprojek vir inklusiewe onderwys te verkry om sodoende die probleme wat deur *nie-inklusiewe* skole se skoolbestuurders voorsien is, te ondersoek.
- Om nuwe perspektiewe oor die bestuur van inklusiewe onderwys te verkry.

Met hierdie doel voor oë is 'n strategie onderneem wat in die volgende paragraaf beskryf word.

### **5.3 Navorsingsontwerp**

Soos in afdeling 4.3 in meer detail beskryf, is die navorsingsontwerp die strategie wat die navorser volg en het de navorsingsontwerp het onder andere te doen met wie as respondente of deelnemers gebruik gaan word tydens navorsing asook die insameling en analisering van data. Al hierdie aspekte word dus vervolgens aangespreek.

#### **5.3.1 Metode van data-insameling**

'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering is in hierdie deel van die ondersoek gevolg. Hitchcock en Hughes (1994: 12) beskryf 'n kwalitatiewe navorsingsmetode as 'n benadering wat navorsers in staat stel om eerstehands oor die sosiale wêreld wat nagevors word te leer deur waar te neem wat individue binne daardie wêreld sê en doen. Tydens die ondersoek is dus gepoog om eerstehands oor die wêreld van inklusiewe onderwys te leer deur self waar te neem wat skoolbestuurders van inklusiewe skole sê en doen.

Omdat die implementering van die Inklusiewe-onderwysbeleid in Suid-Afrika nog in die beginstadium is, is daar baie onduidelikhede daaroor en is 'n kwalitatiewe ondersoek gepas. Dit word bevestig deur Field en Morse in Appleton (1995: 993) bevestig dat kwalitatiewe navorsing spesifiek nuttig is wanneer verskynsels of gebeure waaroor min bekend is, ondersoek word.

Smaling (1992: 174) noem die volgende vier eienskappe van kwalitatiewe navorsing:

- Die objek wat bestudeer word, is die wêreld soos gedefinieer, ervaar of gevorm deur die mense wat ondersoek word. Dit kan beteken dat die navorser ook soms die onbewustelike belewing kan navors.

- ❑ Die data-insamelingsmetode is oop, buigsaam en nie streng geregamenteer nie. Dit beteken dat ongestruktureerde onderhoude en waarnemings verkieslik bo gekodeerde vraelyste of sistematiese waarnemingstegnieke is.
- ❑ Die data-ontledingsmetode sluit nie 'n numeries-wiskundige aanbieding in nie.
- ❑ Die navorsingsontwerp impliseer 'n interaktiewe, sikliese wisselwerkende verhouding tussen data-insameling en dataontleding wat mekaar voortdurend beïnvloed.

Inligting is ingewin deurdat ongestruktureerde onderhoude met bestuurslede van inklusiewe skole gevoer is. Polit en Hungler in Appleton (1995: 994) beskryf onderhoude as 'n metode van data-insameling waarin een persoon (die onderhoudvoerder) aan 'n ander persoon (die deelnemer of respondent) vrae stel. Hierdie onderhoude kan óf van aangesig tot aangesig óf telefonies gedoen word. Volgens Henning, Van Rensburg en Smit (2004: 52) is die hoofdoel van data uit onderhoude om wat die individue dink, voel en doen asook wat hulle daarvoor tydens die onderhoud te sê het, uit te lig. In die ondersoek wat in die Noordwesprovinsie onderneem is, is onderhoude telkens van aangesig tot aangesig gevoer. Daardeur is data bekom oor wat onderwysbestuurders rakende inklusiewe onderwys sê, dink en voel.

Informele gesprekke is ook met die *Adjunk-Hoofonderwysspesialis: Inklusiewe Onderwys*, wat verantwoordelik is vir die DANIDA-projekskole, asook 'n plaaslike kindersielkundige, wat die Down-sindroomvereniging tydens die loodsing van die projek verteenwoordig het, gevoer.

Inligting wat uit onderhoude verkry is, word in paragraaf 5.5 weergegee. Vervolgens word die seleksie van deelnemers bespreek en word verduidelik hoe die data versamel en verwerk is.

### **5.3.2 Seleksie van deelnemers**

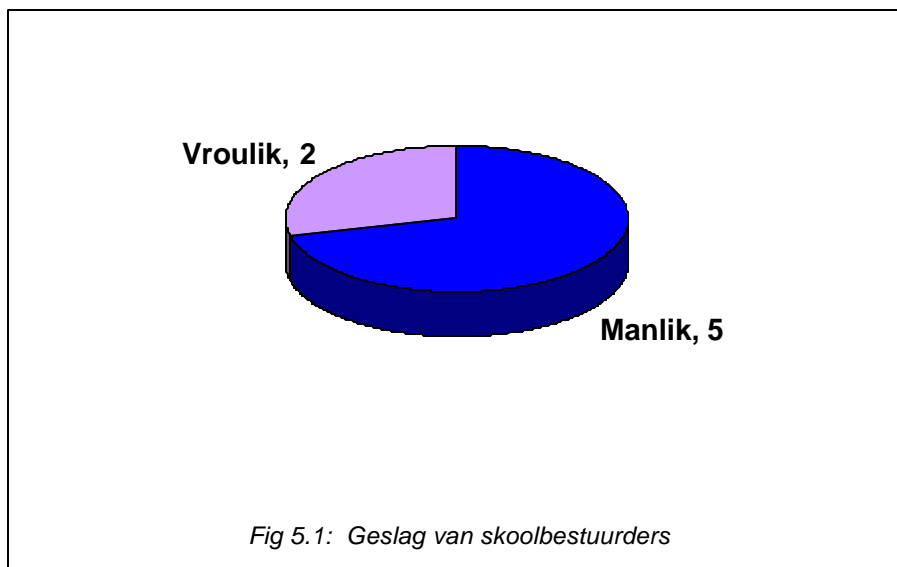
Tydens die ondersoek in die Noordwesprovinsie is sewe inklusiewe skole in die Bojanala-Wes-streek besoek. Ses van die skole was DANIDA-projekskole en een 'n nie-projek inklusiewe skool. In 'n poging om persone te identifiseer wat 'n beduidende bydrae tot die ondersoek kon lewer en waardevolle perspektiewe aan die ondersoeker kan verskaf, is een persoon by elk van die skole deur die *Adjunk-Hoofonderwysspesialis: Inklusiewe Onderwys* aan die navorser uitgewys. Elkeen van die persone was 'n

onderwysbestuurder wat betrokke is by die bestuur van inklusiewe onderwys by die betrokke skool en onderhoude is met dié sewe persone gevoer.

Die profiele ten opsigte van die 7 skole word in figuur 5.1 tot figuur 5.3 weergegee en in tabel 5.1 saamgevat.

### 5.3.2.1 Geslag van skoolbestuurders

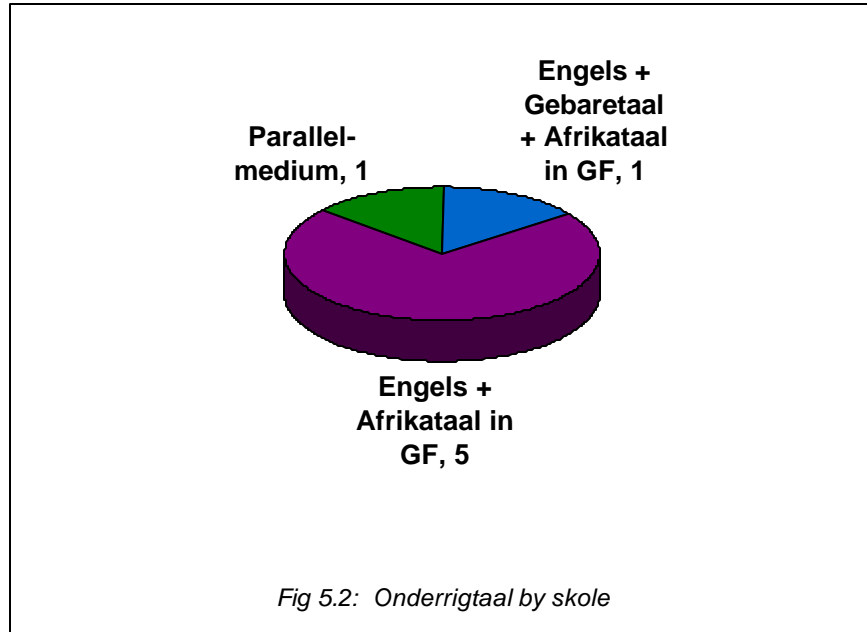
Twee van die onderwysbestuurders waarmee onderhoude gevoer was, is vroue terwyl die ander vyf mans is.



### 5.3.2.2 Onderrigtaal

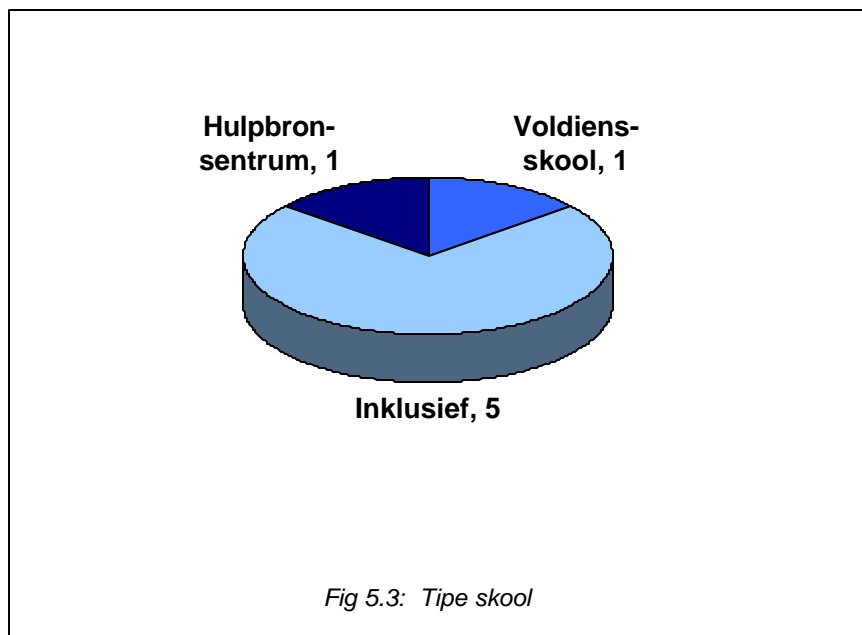
Vyf van die skole wat besoek is, se onderrigtaal is Engels, met 'n Afrikataal in die Grondslagfase, een is 'n parallelmediumskool (Afrikaans en Engels) terwyl die sewende skool Engels met 'n Afrikataal in die Grondslagfase, asook Gebaretaal as onderrigmedium gebruik.





### 5.3.2.3 Tipe skool

Vyf van die skole wat besoek is, is algemene inklusiewe skole, een is 'n voldiensskool en een 'n hulpbronsentrum.



**Tabel 5.1: Samevatting van inligting rakende die profiele van die skole betrokke by die ondersoek.**

Skool nommer	Geslag van Skoolhoof	Onderrigtaal	Tipe skool
1	Manlik	Engels + Afrikataal in GF	Inklusief
2	Manlik	Engels + Afrikataal in GF	Inklusief
3	Manlik	Engels + Afrikataal in GF	Inklusief
4	Manlik	Parallelmedium	Inklusief
5	Manlik	Engels + Afrikataal in GF	Voldiensskool
6	Vroulik	Engels + Afrikataal in GF	Inklusief
7	Vroulik	Engels + Gebaretaal + Afrikataal in GF	Hulpbronsentrum

### 5.3.3 Data-insamelling

Alhoewel die Adjunk-Hoofonderwysspesialis: Inklusiewe Onderwys die navorser na die skole vergesel het, was sy nie teenwoordig tydens die onderhoude nie. Deelnemers was dus meer op hulle gemak om eerlik op vrae te antwoord. Die onderhoude is telkens in die kantoor van die deelnemer gevoer. Omdat die onderhoudvoerder die ondersoek beheer het, kon die deelnemers op hulle gemak gestel word deur effektiewe interpersoonlike vaardighede asook die herfrasering van vrae, wanneer nodig, om onduidelikhede uit te skakel.

Die onderhoude wat gevoer is, is met behulp van 'n diktafoon opgeneem nadat toestemming van die deelnemer verkry is. Met die aanvang van die onderhoude is dit duidelik aan die deelnemers gestel dat die onderhoude slegs met die oog op navorsing gevoer word, dat alle inligting as vertroulik hanteer sal word, en dat hulle eie name asook die name van hulle skole nie genoem sal word nie.

In een geval was die deelnemer slegs gewillig om die onderhoud te voer mits die diktafoon afgeskakel word. Die navorser het notas van die gesprek gemaak. Na ongeveer vyf minute het hy egter toegestem dat die diktafoon wél aangeskakel kan word, en is die res van die gesprek opgeneem.

Gedurende die ondersoek in die Vrystaat is sekere aspekte van die bestuur van inklusiewe onderwys as moontlike probleemareas uitgewys. Tydens die onderhoude met inklusiewe-onderwysbestuurders is op hierdie aspekte gefokus, naamlik:

- Die akkommodering van leerders wat diverse leerversperrings ervaar;
- 'n Stelsel om steun aan leerders te verleen;

- Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid;
- Kundigheid en vaardigheid ten opsigte van inklusiewe onderwys;
- Toeganklike skoolterrein en –fasiliteite;
- Inklusiewe lewensbeskouing en denkwyse;
- Gereedheid om die beleid te implementeer.

Afhangend van die verloop van die gesprek is daar ook ander vrae aan die deelnemers gevra wat op elke skool se unieke omstandighede betrekking het. Die lengte van die onderhoud het gewissel tussen 20 en 45 minute, afhangend van die deelnemers se reaksie en entoesiasme.

Na afloop van die besoek aan die Noordwesprovinsie is die data ontleed soos hierna beskryf word.

### **5.3.4 Analisering van inligting**

Die data wat uit die onderhoud verkry is, is in drie stappe geanaliseer soos wat deur Miles en Huberman in Appleton (1995: 995) beskryf is, naamlik die reduksie van data, die weergee van data (*data display*) en die slotsom.

*Data-reduksie* verwys na die proses van seleksie, fokus, vereenvoudiging, uittrekking en omskepping van data (Miles & Huberman in Appleton 1995: 995). Die navorser het na elke opname geluister, self die onderhoud getranskribeer en daarna elke transkripsie aandagtig deurgelees om duidelikheid oor die inligting te kry. Elke sin van die onderhoud is aanvanklik gekodeer volgens die aspekte soos aangedui in 5.3.3 en in 'n matrikstabel weergegee. Om die data meer beheerbaar te maak, is subtemas geïdentifiseer en die data is verder noukeurig ondersoek en in die subtemas verdeel (aksiale kodering). Die data is herhaaldelik deurgewerk om te verseker dat alle relevante kwessies geïdentifiseer is. Tydens die analise proses is daar voortdurend na ooreenkomste en verskille gesoek.

Volgens Goddard en Melville (2001: 41) is daar twee fundamentele kriteria waaraan 'n ondersoek gemeet word, naamlik *betroubaarheid* en *geldigheid* en dié twee aspekte tesame met *objektiwiteit*, word vervolgens bespreek.

### **5.3.5 Objektiviteit, geldigheid en betroubaarheid**

Die polemieë rondom die objektiviteit, geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe navorsings word deur vele skrywers bespreek.

Volgens Niemann, Niemann, Brazelle, Van Staden, Heyns en De Wet (2000: 283) moet die navorsers nie vasgevang raak in die kwantitatiewe verwysing na objektiviteit nie, maar moet poog om so 'n objektiewe prentjie as moontlik te skets en te streef na die ideaal van "*let the object speak for itself*". Deur ongestruktureerde onderhoude te voer, nie leidende vrae te vra nie, en die data daarna op 'n sistematiese wyse te ontleed en eerlik weer te gee, is gepoog om aan die vereistes vir objektiviteit te voldoen.

*Betroubaarheid* in kwalitatiewe navorsing hou verband met die *akkuraatheid*, *stabiliteit*, *konsekwentheid* en *herhaalbaarheid* van die navorsing (Niemann, et al. 2000: 284). Henning et al. (2004: 147) argumenteer dat die fokus op *akkuraatheid*, *goeie vakmanskap*, *eerlike kommunikasie* en *aksie* moet wees sodat die kwaliteit van navorsing verseker kan word. Die navorser moet dus op 'n eerlike en noukeurige wyse die inligting wat ingesamel is, kommunikeer. Verdere onderskeid kan ook tussen interne en eksterne betroubaarheid gemaak word.

Niemann et al. (2000: 284) onderskei tussen interne betroubaarheid en eksterne betroubaarheid. Interne betroubaarheid verwys na betroubaarheid tydens die ondersoek. Die volgende stappe wat deur Niemann et al. (2000: 284) aangetoon word, is geneem om interne betroubaarheid te verseker:

- ❑ *Triangulering*: Hierdie begrip verwys na die beginsel dat twee of meer bronne van data gebruik word (Niemann et al. 2000: 284). In hierdie studie is verskillende data, naamlik data verkry uit onderhoude, data verkry uit literatuur en data verkry uit vraelyste, gebruik (sien hoofstukke 2 – 4).
- ❑ *Meganisasie*: Inligting is op oudiokasette opgeneem en op 'n woordverwerker weergegee.
- ❑ *Ouditering*: In navorsing beteken hierdie begrip dat inligting, data en notas bewaar word sodat onafhanklike persone dit kan bevestig (Niemann et al. 2000: 284). Die oudiokasette verkry tydens die onderhoude asook elektroniese weergawes van die onderhoudstranskripsies en matrikstabelle wat hieruit opgestel is, word bewaar.

Indien dieselfde navorsing deur onafhanklike navorsers onder dieselfde omstandighede herhaal word met dieselfde deelnemers, en dieselfde resultate verkry word, word daar volgens Niemann et al. (2000: 284-285) na eksterne betroubaarheid verwys. Om hierdie eksterne betroubaarheid te verhoog, behoort die navorsingsverslag 'n beskrywing van onder andere die status en rol van die navorsingsobjekte te bevat. Hierdie aspekte is in 5.3.2 en 5.4 aangespreek. Die navorsingsverslag behoort ook 'n blootlegging van die teoretiese beginpunt en argumente wat die verskillende keuses wat in die navorsing uitgeoefen is te bevat (Smaling, Goetz & LeCompte in Niemann et al. 2000: 285). Hierdie aspek is in hoofstuk twee en hoofstuk drie aangespreek.

Wanneer na die *geldigheid* van navorsing gekyk word, word daar gevra of die navorser wél meet wat veronderstel is om gemeet te word (Goddard & Melville 2001: 41). Volgens Janesick in Boje (2000: 1) het geldigheid in kwalitatiewe navorsing te doen met die nougesetheid van die beskrywing asook die geloofwaardigheid van die verduideliking. Appleton (1995: 995) brei aan die hand van verskeie skrywers hierop uit en identifiseer sekere terme aan die hand waarvan geldigheid bespreek kan word, naamlik waarheid, toepaslikheid, konsekwentheid en neutraliteit.

'n Belangrike aspek van geldigheid is die gebruik van deelnemers wat werklik in staat is om die nodige inligting te gee. 'n Volgende aspek is die sistematiese ontleding en vergelyking van data sodat ooreenkomste en verskille duidelik raak (Niemann et al. 2000: 284). Die onderhoude is gevoer met skoolbestuurders van skole wat die inklusiewe-onderwysbeleid reeds geïmplementeer is en wie dus werklik in staat was om inligting rakende die bestuur van inklusiewe onderwys te gee. Die data is daarna herhaaldelik sistematies en deeglik deurgewerk om sodoende die waarheid so getrou moontlik weer te gee.

Al bogenoemde stappe is geneem in 'n poging om die bestuur van inklusiewe onderwys, soos beleef deur die betrokke skoolbestuurders, getrou weer te gee.

#### **5.4 Waarnemings en agtergrondinligting ten opsigte van die skole waaraan deelnemers verbonde is**

'n Kort beskrywing van die omstandighede van elk van die skole wat besoek is, word vervolgens gegee:

- 
- ❑ *Skool 1:* Die skool is 'n plaasskool. Sommige klasse is multi-graad. Drankmisbruik en armoede is 'n groot probleem in die gemeenskap en ouers is dikwels ongeletterd. Behalwe vir 'n splinternuwe heining asook 'n hek wat gesluit word gedurende die skooldag, is die skoolterrein is nie ontwikkel nie. Die skool het wél geld ontvang om 'n groentetuin aan te lê, maar daar kon geen teken van 'n groentetuin waargeneem word nie. 'n Algemene gees van moedeloosheid is waargeneem.
  - ❑ *Skool 2:* Die skool is ook 'n plaasskool met dieselfde probleme in die gemeenskap, naamlik drankmisbruik, ongeletterdheid en armoede. Die skoolterrein is redelik versorg en 'n florerende groentetuin kon gesien word.
  - ❑ *Skool 3:* Die skool is in 'n sub-ekonomiese stedelike woonbuurt. Tot 'n paar maande voor die onderhoud het hulle die fasiliteite met 'n ander skool gedeel in die sogenaamde “*platoon*”-stelsel. Die fasiliteite was voor die deelname aan die loodsprojek in 'n haglike toestand, met stukkende mure, meubels, deure en vensters en afvalwater wat deur die terrein geloop het. Die skoolterrein kom nou egter netjies voor, met blomtuine, 'n groentetuin en netjies geverfde geboue. Die vierkant is geplavei en klippie-hink (*hop scotch*) bane is daarop geverf.
  - ❑ *Skool 4:* Die skool was vroeër 'n Model C-skool en is in 'n stedelike woonbuurt geleë wat vroeër redelik welgesteld was maar nou 'n tipiese middestadprofiel het. Die misdadaisyfers in die omgewing is baie hoog en op sekere plekke is borde deur die SAPD aangebring om die publiek daarteen te waarsku. Die skoolfasiliteite is netjies en keurig versorg. Die skool is tans 'n veelrassige skool en armoede is 'n algemene probleem.
  - ❑ *Skool 5:* Die skool is in die platteland geleë en moet as 'n voldiensskool funksioneer. Skoolgeboue en tuine is netjies versorg. Die etniese stamstelsel speel 'n sterk rol in die gemeenskap.
  - ❑ *Skool 6:* Die skool is 'n buurskool van skool 5 en was nie aanvanklik deel van die loodsprojek nie. Die personeel het egter self besluit om die skool inklusief te maak.
  - ❑ *Skool 7:* Dit was voorheen 'n skool vir dowes buite die stad en is nou 'n hulpbronsentrum. Geboue en fasiliteite is baie netjies en daar is koshuise en 'n kerkgebou op die terrein. 'n Rekenaarsentrum is met die hulp van borge ingerig en 'n huishoudkundesentrum is in wording. Volgens die prinsipale ondervind hulle probleme met die beheerliggaam omdat dié nie groot genoeg wil dink nie.

Hierdie besonderhede ten opsigte van die milieu word gegee om die inligting wat tydens die onderhoude verskaf is, in konteks te plaas. Die data wat uit die onderhoude verkry is, word hierna weergegee.

## **5.5 Rapportering van die data uit die onderhoude**

In hierdie afdeling word die bevindinge van die navorsingsondersoek wat deur middel van onderhoude verkry is, weergegee. Die data word in dieselfde volgorde as die samevatting van die vorige hoofstuk weergegee (sien tabel 4.8) waarna bykomende aspekte bespreek word. Omdat die onderhoude anoniem hanteer word, word daar slegs met behulp van 'n nommer na deelnemers verwys (sien tabel 5.1). Die nommer het geen verdere betekenis as bloot dat dit die volgorde was waarin die onderhoude gevoer is nie.

### **5.5.1 Die akkommodering van leerders wat diverse leerversperrings ervaar**

Die ervarings rakende insluiting van leerders word vervolgens onder geïdentifiseerde temas bespreek.

#### **5.5.1.1 Opsporing en insluiting van leerders wat nie skoolgaan nie**

Volgens Witskrif 6 (RSA 2001: Art. 2.2.3.1) moet kinders wat nie tans in die skole is nie, opgespoor en by 'n skool ingeskryf word. Die deelnemers verskil in hulle reaksie hierop.

Deelnemer 1 was baie ongelukkig omdat twee van die opvoeders van sy skool in die gemeenskap ingegaan het om kinders wat nie skoolgaan nie, op te spoor en by die skool in te skryf. Hy het soos volg gekla:

*They (the educators) went into the community and brought them (the children) here. They can't read and write. They disrupt the school.*

Deelnemer 3 was egter meer positief daaroor:

*Not all the out-of-school learners are here yet. The majority are still at home. But those that are here now, we can cater for them.*

Hy het 'n voorbeeld van 'n spesifieke leerder genoem wat ná die bekendstellingsveldtog by die skool ingeskryf is en wat op sekere gebiede vordering maak:

*One parent came, after the introduction of this inclusive education and brought us their child, who never attended school. The child couldn't write, couldn't speak, and was ridiculed by other children. When she came here to register the child, I registered the child. I could not understand him but I had to register the child. After a year she came back and said thank you for what you did with my child. The child is now socialising with other children. That boy is now on the soccer team. You know, that child is now my friend. He is wonderful. You see, the writing part of his work is still not in line, but he can play sports and that helps him to develop. He still has a long way to go, but we are helping him.*

By deelnemer 5 se skool is leerders ingeskryf wat voorheen bedags nie gestimuleer en nie behoorlik versorg was nie:

*It is because some of these learners were confined to a very small space where they were not trained. They were being looked after by untrained people who were similar. So it seems as if they were ostracised by not being properly looked after and not stimulated. They were not with their people.*

Dit volgende blyk dus uit die onderhoudsdata:

- Sommige deelnemers positief voel oor die insluiting van leerders wat nie voorheen skoolgegaan het nie, terwyl ander negatief is.
- Die kinders se omstandighede voor insluiting het nie ontwikkeling gestimuleer nie.
- Die insluiting veroorsaak bepaalde probleme, maar van die deelnemers het ervaar dat dit tóg die moeite werd is, en dat dit beter vir sulke leerders is om by skole ingeskryf te wees.

### **5.5.1.2 Tipe leerversperrings wat deur leerders ervaar word**

Volgens die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (RSA 1995: Art. 4(5)) moet die oorkoepelende doel van onderwysbeleid wees om alle individue in staat te stel om suksesvol te wees in, en toegang te hê tot, lewenslange leer en opleiding van goeie gehalte. Verder stel die Suid-Afrikaanse Skolewet dit onomwonde dat provinsiale regerings in algemene skole voorsiening moet maak vir onderwys vir leerders met



spesiale onderwysbehoefte, die nodige steun aan sulke leerders moet verskaf en die fasiliteite toeganklik moet maak vir leerders wat fisies gestremd is (RSA 1996b: Art. 12(4) & 12(5)). Dit impliseer dat skole kinders se verskillende leerbehoefte moet akkommodeer en leerversperrings wat leerders ervaar, moet aanspreek. Indien nodig, moet leerders met veelvuldige of ernstige probleme na hulpbronsentrums of voldiensskole verwys word.

Die persentasie leerders wat leerverperrings ervaar, verskil van skool tot skool:

- We have maybe 12% learners who have some form of disability. We have about 1400 learners (deelnemer 3).*
- Of the 147 learners maybe 30 need support (deelnemer 1).*
- By ander skole het hulle in 'n klas van 30 of 40 miskien een of twee probleemgevalle. By ons is dit andersom, daar is feitlik nie kinders wat nie een of ander moeilikheid het nie (deelnemer 4).*

Die deelnemers het die volgende inligting verskaf ook die tipe versperrings wat die leerders ervaar:

- They are very, very comfortable in the school. They don't all have the same problem. They are not all in wheelchairs (deelnemer 3).*
- We don't have children in wheelchairs attending school here. We have children with other problems. They are hearing things. They don't concentrate (deelnemer 1).*
- We do have a number of learners, who we can say have been included in the mainstream. For example, we've got a certain boy, he does not have an outside ear, we've got a girl here who is looking with (only) one eye and we've got another one who was engaged in an accident and she was brain damaged (deelnemer 2).*
- Ons het byvoorbeeld 'n dogtertjie met 'n kunsbeen (deelnemer 4).*
- Hier is byvoorbeeld 'n kind wat 'n haaslip het en haar neus is misvorm... 'n paar kinders wat epileptiese aanvalle kry... 'n dogtertjie met 'n kunsbeen (deelnemer 4).*
- Maar weet jy, hier het nie een kind in 'n rolstoel opgedaag nie (deelnemer 4).*
- Ons het hier 'n seuntjie gehad. Hy kom van Johannesburg af. Sy tannie het hom hier aangebring en gesê hy is daar geskors. Hy is in graad vier (deelnemer 4).*
- Iemand wat nou bril dra omdat hy nie kan sien nie, dit is 'n gebrek, en mens moet sorg dat die feit dat die kind 'n bril dra nie 'n hindernis moet wees nie (deelnemer 4).*
- Ons het geïdentifiseer wat dit is wat vir ons kinders hinder om te vorder. Ons kinders is nie (noodwendig) uiterlik gebrekkig nie, maar hulle is gebrekkig. Vir baie is die*

*leerversperring 'n gebrek aan kos. As jy honger is, en jy dink die heel dag daaraan dat jy huis toe moet gaan maar daar is niks om te eet by die huis nie, dan gaan jy mos nie belang stel in Wiskunde nie (deelnemer 4).*

- Ons het ook geïdentifiseer dat ons kinders nie kan lees nie. Hulle kan nie hulle vraestelle lees nie. En as jy nie jou vraestelle kan lees nie gaan jy swak doen (deelnemer 4).*
- We have some of the learners that bully others, but it is not as bad as at the high school (deelnemer 6).*
- Our school was initially a school for deaf, but now we do have other learners (deelnemer 7).*

By die hulpbronsentrum was daar in die verlede slegs gehoorgestremde leerders, maar nou akkommodeer hulle ander leerders met ernstige of veelvuldige leerversperrings. Dit het groot aanpassings vereis. Deelnemer 7 het só gereageer.

*Because what I have learned, deaf learners are easier to teach than those learners. I have done it, I have seen it several times. In every aspect, they are easier – behaviour, intellectual. Except those learners, you know who has multiple disabilities. That really becomes a problem. But learners who only have deafness as a barrier, they are easy.*

Dit blyk uit die reaksie van die deelnemers dat almal aanvanklik veronderstel het dat inklusiewe onderwys beteken dat leerders met rolstoele ingeskryf gaan word by skole. Die realiteit was eerder dat die verskillende leerders unieke probleme het en dat die personeel bewus geword het van die individuele behoeftes wat by die verskillende leerders teenwoordig is.

### **5.5.1.3 Suksesvolle akkommodering**

Die deelnemers was positief oor die akkommodering van diverse leerbehoefte.

Deelnemer 3:

*You don't have to solve all the problems at once, you solve them as they emerge. Because even the disabled learners they came as we never thought. We thought maybe they are going to be severely disabled. So they are different – we make a plan. So maybe, fine, this one needs a special chair, so we make application to get donations for a chair.*

**Deelnemer 4:**

*Toe ons met die projek begin het ons gegaan en in elke klas kinders geïdentifiseer wat leerversperrings ervaar. Ons moet almal probeer insluit. Wat kan ek vir daardie kind aanbied, wat kan ek doen om hom of haar te help om te vorder? Dalk help dit om hom (of haar) voor in die klas te skuif. Kom ons kyk of dit werk. Hanteer die probleem soos wat hy duidelik word.*

*Iemand wat bril dra omdat hy nie kan sien nie – dit is 'n gebrek. Mens moet sorg dat die feit dat die kind 'n bril dra nie 'n hindernis is nie. Ons het byvoorbeeld ouers wat doof is. As die ma kom met 'n probleem kry ek die dogtertjie saam, want sy kan met die ma kommunikeer en ek kan nie.*

*Jy weet mos hierdie kind is 'n sterk leerder en daardie een sukkel, en jy skei hulle sonder om dit te sê. Omdat die sterker kinders agter sit, werk almal hard sodat hulle agtertoe kan skuif. Volgende keer sit van daardie agterstes weer hier voor, en van die voorstes weer agter, so dit is nie dat ons diskrimineer nie. Dit is baie opbouend.*

**Deelnemer 2:**

*Regarding language diversity: we have learners in our school from Zimbabwe, from Mozambique, but ultimately, they will know the languages. We have Setswana in the Foundation Phase, and then English from the Intermediate Phase. But I tell you one thing. As far as languages is concerned, we blacks are best. Languages are never a barrier. Most of us are able to speak four or five different languages of the Republic of South Africa*

*(People must) really understand that inclusive education and Curriculum 2005 goes hand in hand. It is one system, they cover one another. It goes hand in act with our constitution.*

**Deelnemer 7**

*Our school was initially a school for deaf, but now we do have other learners. I think recently if we use the RNCS (Revised National Curriculum*

*Statement) automatically it allows you to be inclusive. If you follow it correctly, it allows you to accommodate those learners.*

*Up to now we still cannot accommodate other children with deaf learners. If a child is totally deaf, it becomes a different story. We cannot cope with different children in the same classroom. The hard-of-hearing ones are with other learners. We do have learners who need a high level of support, learning support but we cannot put them in the same class as the deaf learners.*

Uit die onderhoudsdata kom die volgende tendense na vore:

- Leerders ervaar 'n wye verskeidenheid van leerversperrings.
- Skoolbestuurders beskou hulleself by magte om elke individuele probleem, soos wat dit na vore kom, te hanteer.
- Daar is 'n wye spektrum van oplossings wat probeer kan word.
- Uitkomsgebaseerde onderwys komplementeer inklusiewe onderwys.
- Logistieke probleme veroorsaak dat leerders met ernstige gestremdhede moontlik in klasverband geskei moet word.

## **5.5.2 'n Stelsel om steun aan leerders te verleen**

### **5.5.2.1 Institusionele ondersteuningspan**

Om inklusiewe onderwys te laat slaag moet elke skool 'n eie ondersteuningspan op die been bring. Deelnemers was baie positief oor die rol van hierdie sogenaamde institusionele ondersteuningspanne.

- As far as our school is concerned, we've got a very strong SMT (school management team) (deelnemer 2).*
- Fortunately we do have an institutional level support team, who is running the whole thing, here at the school (deelnemer 3).*
- Ons het nou formeel ons IST (institusionele ondersteuningspan) op die been (deelnemer 4).*
- White Paper 6 encourages institutional support, and that works wonders (deelnemer 7).*

Die ondersteuningspanne bestaan meestal uit 'n paar personeellede. In sommige gevalle bestaan die span uit lede van die bestuurspan, terwyl persone in ander gevalle as gevolg van hulle kundigheid of entoesiasme ook in die span is.

- ❑ *So the heads of department, together with the school principal forms a team. We have Foundation Phase, Intermediate Phase as well as Senior Phase. Each and every phase has its own head of department (deelnemer 2).*
- ❑ *I am the chair person and we are about eight. The team as one or two remedial teachers on – teachers who have specialised on remedial work. You cannot have only one field represented on the team. We have taken teachers from the foundation phase and the intermediate and senior phase and also from management, so that inclusive education can run smoothly in the whole school. You cannot concentrate on one area. If that is the case then you are going to encounter problems. People can say, but we are not represented on that team (deelnemer 3).*
- ❑ *We have four people on our internal support team - myself and three others. I did my B.Ed.Hons. in inclusive education and two of the others are the people who studied their ACE, so they are well-trained (deelnemer 5).*

Deelnemers was positief oor die funksies van die spanne:

- ❑ *There was this learner, he had sort of minimal mental retardation. The class teacher had some problems, because he (the learner) could not understand. She used to be so impatient with this learner, because he would disrupt the class, this child. So we've got this IST, advising the teacher how to handle this child. That helped a lot (deelnemer 6).*
- ❑ *If educators encounter problems in the class rooms, the educators, will ultimately refer the problems to the support team. The support team will work through those problems and identify the cause. Ultimately they will come up with a solution (deelnemer 3).*
- ❑ *The IST provide the intervention how to help educators (deelnemer 6).*
- ❑ *Problems that teachers experience are referred to the IST of the school, and they will see if they can support the teacher with certain expertise. Maybe if it is an issue of behaviour, there are certain behaviour modification strategies that they can apply so that the learner can improve. Or if it is the issue of learning gaps, or whatever, maybe they will discover that the learner has skipped some of the perceptual skills, so how can we help this learner, you know, to overcome the problem, for example how can we help the learner to see detail, or whatever (deelnemer 7)?*

Die deelnemers het aangedui dat hulle goed saamwerk. Omdat hulle die werk onder die spanlede verdeel, is die werkklas hanteerbaar:

- We work together in all phases* (deelnemer 2).
- The group that is working with the management and the teachers, also they work with the learners, that is why it becomes easy* (deelnemer 3).
- We divide the work among the institutional support team (members). Not all the teachers are doing the spade work* (deelnemer 3).
- Ons het 'n komitee gestig om die ding van die grond af te kry, en ons het begin om mekaar aan te moedig en te help. Ons het elke week vergader en mekaar gemotiveer (deelnemer 4).

Deelnemer 3 was beslis oor bestuursrol van die span:

- The division of work depends on management, how to divide the work, how do you push it, how do you push it in a very positive way.*
- If you have this team, and the principal and some of the educators does not want to play part, and the team is strong, then the whole thing will be run by this team as I have indicated. Even in our school, some of the educators were negative, but the thing is moving. If the team is strong and does its part, then everything moves.*

Die volgende tendense het uit bogenoemde onderhoudsdata na vore gekom:

- Die meeste skole het 'n institusionele ondersteuningspan wat funksioneer.
- Die deelnemers voel positief oor die institusionele ondersteuningspanne asook oor die rolle wat hulle vervul.
- Die verskillende fases in die skool word in ondersteuningspanne verteenwoordig en die spanne bestaan uit vier en agt lede.
- Lede van die institusionele ondersteuningspanne is gewoonlik lede van die skoolbestuurspan of kundiges op die gebied van ondersteuning aan leerders met spesiale leerbehoefte.
- Die institusionele ondersteuningspanne werk goed saam, ondersteun mekaar en verdeel die werk onder hulle.
- 'n Sterk institusionele ondersteuningspan kan, ten spyte van negatiewe houdings by ander personeellede, inklusiewe onderwys laat slaag.

### **5.5.2.2 Samewerking met steunstrukture in die streek**

Teenstrydige uitlatings rakende die samewerking in die streek is gemaak. Sommige deelnemers was baie positief:

Deelnemer 3:

*We have been working together all along with the regional support team*

Deelnemer 5:

*Often other people came here, like you came today. As long as it is in support of inclusive, and long as it supports the cause, then we are all one, working together.*

Deelnemer 3:

*Perhaps if the case is more unique, perhaps a child needs to be referred to special schools, we will confer with the RST (regional support team) for referral. For example, we have a certain school here that have learners who are deaf and they can not speak, so ultimately it is sign language. We are not trained at that level. If we do get a learner with such vast problems, we will refer.*

Deelnemer 6:

*We then (go to) the RST because mostly they are there to assist us... It is not disruptive (if people come to the school) because they make arrangements first. They don't just come unannounced to say fetch a child.*

Deelnemer 7 is skepties oor 'n poging om ander opvoeders gebaretaal te laat leer, aangesien hulle dit nie gebruik nie:

*I would say last week we had teachers from other schools who came to our school to come and adopt some of the methods that we use. They wanted to come to the deaf learners' classes, talking to the deaf, sign language, whom we did assist. But if you don't use sign, you will forget it again.*

Deelnemer 5 was duidelik ontevrede met die funksionering van die streek se steunstrukture:

*If it is our power to resolve that, we do, but if it is not, we fill in the forms and we refer it to inclusive at our department. It works well if we can*

*resolve it ourselves. But if we refer it, it is a one way traffic. Nothing happens. And it is not the distance between us and the regional office that makes the difference. It is not that. They are supposed to support us. That is what the policy say. If we are unable to resolve the problem, we need to get support form the Education Department. Probably we need a psychologist to help or an occupational therapist or somebody – we do not get a response from the Ed Dept. So I don't know.*

Deelnemer 6 het ook aangedui dat sy nie altyd met die ondersteuningspan kan kontak maak nie:

*... but sometimes you can't find them (the RST).*

Alhoewel positiewe samewerking rakende steun binne streeksverband uit bostaande data blyk, beleef van die deelnemers dat dit nie voldoende is nie. Aspekte wat aandag behoort te geniet, is die volgende:

- Die streek se ondersteuningspan moet altyd gekontak kan word.
- Indien 'n leerder vir ondersteuning na die streek se ondersteuningspan verwys word, moet die span altyd daarop reageer en die nodige steun verleen.

### **5.5.2.3 Verwysing na spesialiste**

Die deelnemers was gemaklik daarmee dat ernstige probleme na spesialiste verwys moet word.

Deelnemer 3:

*And we sometimes refer the cases to other bodies like the health department, the Education Department, and so on. We cannot handle the severe cases, because we are still just crawling.*

Deelnemer 6:

*Sometimes we deal with the problem ourselves, the referring is the last option, for serious problems that we cannot solve. If we find that for the problems we need psychological help, then we refer.*

Die deelnemers was dit eens dat probleme wat nie intern opgelos kan word nie, na die kundiges verwys behoort te word.



#### **5.5.2.4 Vermoë om steun te verleen**

Deelnemer 1 was mismoedig oor sy personeel se vermoë om steun te verleen:

*We don't know what to do with them (children with behavioural problems) .*

*We let them sit alone. It is very difficult.*

Deelnemer 4 was egter baie positief oor die personeel se vermoë en toewyding in dié verband:

*Hier is briljante opvoeders by die skool wat al jare skoolhou en nog al die jare na elke kind se belange en behoeftes omsien.*

*Ons het opgeleide personeel – 'n hele paar opvoeders wat weet hoe om dit (epileptiese aanvalle) te hanteer, wat noodhulpkursusse gedoen het. As daar so iets gebeur, dit het nou die dag gebeur, dan hardloop die kinders en kom roep ons.*

*Ons het werklik sterk steun – ons het 'n sterk personeelgroep.*

Deelnemer 3 het aangedui dat hulle kans sien om elke leerder te ondersteun:

*We accommodate them as they come along – the situation depends with what we can see.*

Op een na was die deelnemers dit dus eens dat hulle wél die vermoë het om die leerders te ondersteun.

#### **5.5.2.5 Samewerking tussen opvoeders**

Twee van die deelnemers het aangedui dat die opvoeders by die skool goed saamwerk.

Deelnemer 4:

*En ons gee mekaar baie raad. Ons steun mekaar. Dit maak die taak net soveel ligter.*

*Ek het baie keer kinders wat by my is met probleme. As sy (die opvoeder in die klaskamer langsaan) sien die kinders staan buite my klas en ek daag nie op nie dan weet sy ek is besig met 'n probleem. Dan deel my klas en gaan hulle na opvoeders wat 'n af periode het, en hulle sit en huiswerk*

*doen. Dit is so positief. Daardie opvoeders is bereid om hulle af periode op te offer om my klas se kinders daar te laat sit. Hulle vertrou my en weet ek is besig met goed wat noodsaaklik is, ek skuif nie bloot my verantwoordelikhede af op hulle nie. Ons werk saam. Ons het saamgewerk om leeskaarte te maak. Ons is 'n arm skool en ons het nie geld om leespakette aan te koop nie. Maar ons maak 'n plan.*

Deelnemer 5:

*... and we work well together.*

Dit blyk dat as die personeel mekaar vertrou en goed saamwerk, dit bydra tot effektiewe steun vir leerders.

### **5.5.2.6 Organisering van samewerking en steun**

Die deelnemers het soos volg inligting rakende die organisering van ondersteuning verskaf:

Deelnemer 1 wil ekstra ondersteuning hê om sy administratiewe taak ligter te maak:

*We qualify for 2 teacher assistants. It would be good. Then one can help me with the typing.*

By deelnemer 2 se skool word inklusiewe onderwys in skoolfasies georganiseer:

*So each HOD facilitate in his or her phase the implementation of inclusive education.*

Deelnemer 4 het dit só gereël dat al die opvoeders wat in 'n fase klasgee, op 'n gereelde basis vergader. Dit werk op 'n positiewe wyse om leerversperring aan te spreek:

*Ons het net nooit geweet wat almal doen nie. As ons nou bymekaar kom (eenmaal elke siklus) dan kom al ons senior primêre opvoeders bymekaar en die kinders gaan saal toe vir gewyde sang, en ons hou dan vergadering. Daar bespreek ons nou maar net ons probleme met mekaar. Een sê byvoorbeeld dat hy agtergekom het 'n sekere kind sukkel om te sien en vandat hy haar vorentoe geskuif het gaan dit baie beter. Dan weet die res van ons, dat ons moet seker maak dat sy voor in ons klasse sit.*

Sekere organisatoriese verandering is by die skool aangebring om steun te verleen en samewerking met alle rolspelers te verbeter:

*Ons het 'n voedingskema by die skool. Ek het twee ma's geïdentifiseer wat nie werk nie, maar wat ook nie skoolfonds kan betaal nie, en wat kom praat het oor hulle penarie. Ek het met hulle gepraat, en ek het 'n kombuisie ingerig, stoorkamertjies en 'n wasbak sodat hulle hier kos kan kom voorberei. Nou gee ons elke dag tagtig kinders kos.*

*Ons het ook geïdentifiseer dat ons kinders nie kan lees nie. Hulle kan nie hulle vraestelle lees nie. En as jy nie jou vraestelle kan lees nie gaan jy swak doen. Toe het ons gaan sit om 'n plan te maak. Ons het met die hoof gepraat en hy het gesê dit is reg, en nou het ons elke Vrydag 'n leesperiode. Die hele skool lees. Soos wat jy Afrikaans of Engels of Wiskunde het, het ons 'n leesperiode. Onthou in die UGO-rooster het jy skiktyd. Jy mag jou tye aanpas... óf die kinders lees, óf die opvoeder lees 'n storie. Ons wissel dit af. Daardie periode gaan die skoolhoof gewoonlik na een van die klasse toe, en hy gaan lees vir die kinders. Kan jy sien wat ek bedoel met positiwiteit. Die hoof doen die moeite om te gaan sit en vir kinders 'n storie te lees.*

Deelnemer 4 het aangedui dat hy sekere reëlings tref om individuele kinders te help:

*Ons het hier 'n seuntjie gehad. Hy kom van Johannesburg af. Sy tannie het hom hier aangebring en gesê hy is daar geskors. Hy is in graad vier. Hy was vreeslik bakleierig en was gereeld in 'n geveg – hy het aanhoudend moeilikheid gesoek. Toe sê ek vir hom: “As die ander jou wil slaan, hardloop hier na my toe en kom klop aan my venster.” Dan maak hy so, dan hardloop hy hiernatoe en sê: “Meneer hulle wil my slaan.” Maar nou weet ek hy het begin, hy soek die hele tyd skoor. Maar dan gesels ek en hy net eers 'n bietjie. So het hy later reggekome, hy het regtig baie goed reggekome. .*

By deelnemer 6 se skool word seker gemaak dat alle aspekte van versorging in plek is:

*We have what we call the cycle of care. Sometimes you find that the child comes from an abusive family, so it depends on the particular type of care that is required.*

Uit bostaande data blyk dit dat skole 'n verskeidenheid van organisatoriese reëlings, wat by hulle omstandighede pas, tref om die nodige ondersteuning te verleen.

## 5.5.3 Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid

### 5.5.3.1 Ouers se rol

Kommentaar oor ouers se rol en betrokkenheid was uiteenlopend. By sommige skole veroorsaak die ouers probleme:

- We do not get any support from the parents (deelnemer 1).*
- Most of the problems are from home. Their parents also they don't help. They cause problems (deelnemer 1).*
- Sometimes the child (who is a bully) is just like the father, or just like the mother (deelnemer6).*
- Accordingly we wanted to have parents, but you can look onto our environment. Our environment does not allow parents because the employers – these are farms – the employers are not ready to release parents. Perhaps if we have a case here, they can not release the parents from work so we have problems (deelnemer 2).*

By deelnemer 2 se skool word sekere stappe geneem om ouers by die skool te betrek:

- We do have letters that we issue for parents to come. When I write a letter, I write two letters, that is one in English and one in Setswana, so that the parent can take that letter to the employer and the employer will give them permission for leave.*
- Even when we call a parents' meeting, we call them on Sunday, because that is the only day that they don't work.*

Sommige deelnemers is tevrede daarmee dat die ouers betrek word wanneer nodig:

- I think parents are only needed for ongoing assistance. If we learn that we have a learner with a problem then we call them (deelnemer 2).*
- We are able to talk to the learner (about bullying) and we involve the parents. It is very important because when you notice such characters the parent will be able to tell us the way the child was brought up (deelnemer 6).*
- When some of our educators have a problem, we call the parents, we investigate the background of that learner. That sometimes help us to establish what can be a barrier to that child, a barrier to learning (deelnemer 5).*

Van die deelnemers het aangedui dat die ouers baie betrokke is by die skool en die leerders:

- Parent support is fine, it is just fine. (deelnemer 5).*
- Parent involvement here is very positive. That also helps (deelnemer 7).*

Uit bostaande blyk die volgende:

- Die vlak van ouerbetrokkenheid wissel van skool tot skool.
- Ouers is soms die oorsaak van die probleem.
- Skoolbestuurders moet soms op innoverende wyses te werk gaan om ouers by die skole te betrek.
- Skoolbestuurders skakel met die ouers wanneer probleme met die leerders ervaar word.

### **5.5.3.2 Gemeenskapsbetrokkenheid**

Soos in die geval van die ouers se betrokkenheid, verskil die gemeenskap se betrokkenheid van skool tot skool.

Deelnemer 2 het aangedui dat die omgewingsfaktore die gemeenskap se betrokkenheid benadeel:

*We have not had any experiences where people from the community offered to assist us. But you know, you can look onto our environment, not all want to help.*

Ironies genoeg woon die kindersielkundige, wat die Down-sindroom-vereniging tydens die loodsing van die projek verteenwoordig het, naby die skool. Sy het tydens 'n gesprek met die navorser aangetoon dat sy gewillig sou wees om hulp te verleen indien die skool haar sou nader.

Deelnemer 3 het aangetoon dat hulle met vrug saam met ander sektore in die gemeenskap werk:

*We have intersectoral collaboration. We work with all the stakeholders: the community leaders, the police, the social department, CPU (Child Protection Unit). We work in collaboration with all these groups. We have a strong network in place.*

Deelnemer 4 het ook effektiewe samewerking met mense uit die gemeenskap bewerkstellig:

*Daar is 'n kerkgroep wat twee keer 'n week vir ons kookkos bring.*

*Ons het mense van buite wat ons help. Ons kry mense soos 'n plaaslike kindersielkundige wat met ons kom praat en ons raad kom gee. Ons stuur ook gereeld van die kinders vir haar en sy help ons baie.*

*Sy (die sielkundige) het ook 'n student wat haar internskap onder haar gedoen het haar prakties vir ses maande hier by die skool laat doen. Die student het baie goeie werk gedoen.*

*Die snoepwinkel is uitgekonnekteer. Ons het met die mense onderhandel en gesê daardie suiker en goed is nie goed vir die kinders nie. Die mense het saam met ons komitee gesit en 'n strategie uitgewerk sodat die kinders eerder iets gesonder kan kry as lekkers. Ons het saam 'n spyskaart opgetrek. Soos Maandae maak sy broodjies, en 'n ander dag bak sy skons. Die kinders kry nie behoorlike kos by die huis nie, en dan kom hulle nou met hulle geldjie, en dan koop hulle lekkergoed want hulle is honger. Dit is dié dat ons nou probeer om meer gesonde goed te laat verkoop, sodat dit beter is vir die kinders.*

Vir deelnemer 5 was dit belangrik om vir samewerking met die stamowerhede te sorg:

*We did not only advocate the parents, but also the tribal authority, because the village is run by the tribal authority. We contacted the chief and his councillors and explained everything to them and they are supporting me in this.*

Deelnemer 6 maak van kundiges in die gemeenskap gebruik wanneer hulle nie met die streek se ondersteuningspan kan kontak maak nie:

*... so then we send them to where we know there are psychologists that can help immediately, social workers that will help immediately...*

Wat uit bogenoemde inligting blyk, is die volgende:

Sommige skole het nie geslaag om gemeenskapsbetrokkenheid te bewerkstellig nie.

- ❑ By ander skole het persone en instansies uit die gemeenskap by die skole betrokke geraak.
- ❑ Dit wil voorkom asof skoolbestuur se inisiatief om die gemeenskap betrokke te kry, 'n bepalende faktor kan wees.

## **5.5.4 Kundigheid en vaardigheid ten opsigte van inklusiewe onderwys**

### **5.5.4.1 Vooropgestelde idees**

Die deelnemers het aangetoon dat hulle voor die opleiding wat tydens die loodsprojek verskaf is, sekere vooropgestelde idees oor inklusiewe onderwys gehad het:

Deelnemer 3 het erken dat hulle nie kon voorsien dat die inklusiewe-onderwysbeleid kon werk nie:

*We had the same problem of implementing the whole thing, to get the whole thing off the ground initially. I was also very negative. We thought at first, how are we going to work with a disabled person, it is so much work?*

By deelnemer 4 se skool het die personeellede mekaar negatief beïnvloed:

*Aanvanklik toe hulle daarmee begin het, toe hulle die beleid kom bekend stel het, was ons baie negatief. Ek self was baie negatief. Hier is nou weer 'n nuwe ding in die onderwys. Alles moet verander, mens moet jou dood werk, dit is ekstra werk.*

*Toe die departement die rolstoelopritte kom bou het, wou ons stuipe kry want ons het gedink hier kom nou rolstoelkinders en dat elke klas vol rolstoele gaan wees. Hier is 'n juffrou by ons skool... wat gesê het dat die badkamers nie reg is nie. ons sal moet verbreek en verbou. Ons het ons dood geskrik toe hulle (die persone van die onderwysdepartement) hier kom. Dit is egter nie te sê dit moet kinders in rolstoele wees nie, want dit is nie hoe dit is nie.*

Deelnemer 2 het 'n verband gesien tussen die onkunde voor die implementering van Kurrikulum 2005 en die onkunde voor die implementering van inklusiewe onderwys:

*When the government came up with a new education system, that is C2005, we were not aware what is going on. But at this point in time we do have Outcome Based Education. No one knew what that was initially. We all went for training and we were all so negative. We thought that Outcome Based Education is not going to work. But at this point in time all of us are behind it. The very same with inclusive education. Because we are not used to it we will say, no, it is going to be difficult.*

Oor die algemeen kon skoolbestuurders nie voorsien dat hulle suksesvol kon wees met inklusiewe onderwys nie, en het hulle baie probleme voorsien.

#### **5.5.4.2 Aanvanklike opleiding en ervaring**

Die onderwysersopleiding wat die skoolbestuurders aanvanklik ondergaan het, het hulle nie bemagtig om leerversperrings aan te spreek nie:

- ❑ *Today it is still difficult for educators who have not been trained. When you don't know what is all about it, you must say it is difficult (deelnemer 2).*
- ❑ *Initially we had that problem, how are we going to deal with it? We had no experience and what not (deelnemer 3).*
- ❑ *I came to the school being not trained, in a special way but when I arrive here I did do some courses to help me do things in a special way (deelnemer 7).*
- ❑ *But you need to have skills on how to handle that particular problem (a child with minimal mental retardation) (deelnemer 6).*

Uit die response blyk dit dat die deelnemers voordat hulle vir die loodsprojek opgelei is, hulleself nie as opgelei of bevoeg beskou het om probleme te hanteer nie.

#### **5.5.4.3 Bekendstelling**

Sommige skole het uit eie inisiatief stappe geneem om die verandering te fasiliteer.

Deelnemer 4:

*Ek het die Witskrif (6) in die hande gekry en ek het dit deurgewerk. Ek het dit voorgelê aan die personeel op 'n vergadering. en het verduidelik waarom dit gaan. Eerstens het ek die Witskrif met die personeel deurgegaan ...*



Deelnemer 6:

*It started with me because I attended a workshop which was conducted by the Education Department and when she (the Deputy Chief Education Specialist: Inclusive Education) started with inclusion, maybe other people did not take it very seriously, but I did, and I brought in into our school and fortunately there were educators who in the past in remedial education so they were very much interested in knowing what inclusion is, and what can you produce at our schools.*

Uit bostaande kan die waarde van inisiatiewe en entoesiasme van 'n onderwysbestuurder waargeneem word.

#### **5.5.4.4 Opleiding vir inklusiewe onderwys**

Intensiewe opleiding is tydens die loodsprojek deur 'n groep instansies verskaf.

- ❑ *Our staff have worked through training. They did module one and module two and module three of that Inclusive Education (deelnemer 2).*
- ❑ *They were presented. Many, many workshops, from management to the educators, to the learners, to everybody (deelnemer 3).*
- ❑ *Ons het drie modules deurgewerk – drie handleidings basies. Een tydens elke kursus. Ons was almal op die kursus. Die hele skool. Al ons personeel. Daar was hier en daar iemand wat weens goeie redes een van die kursusse nie kon bywoon nie, maar meeste van ons was by al drie kursusse (deelnemer 4).*
- ❑ *Firstly I would start to say that we were trained by a consortium, that is the Education Departement, DANIDA, the University of the North West and the University of the Witwatersrand. They gave us some workshops during 2001 and 2002. The policy was implemented and then we had some courses and some advocacy, and the training was done during that time as well (deelnemer 5).*
- ❑ *So we started first with the workshops, that was initially held by die educational support team (deelnemer 6).*

Omdat Universiteite betrokke was by die opleiding het dit geleentehede gebied vir van die personeel om akkreditasie vir sekere kursusse te kry en selfs verder te studeer om hulle kwalifikasies te verbeter:

- ❑ *There were also teachers from our school who were given a bursary to go to*

*university to go and study in the field of inclusive education (deelnemer 2).*

- ❑ *Toe het ons die name deurgefaks RAU toe en almal wat al drie kursusse voltooi het, het sertifikate ontvang (deelnemer 4).*
- ❑ *Thereafter they sent some teachers to Wits University to study education for all to do the ACE in Inclusive Education and the B.Ed.Hons. in Inclusive Education. The staff is okay, but it is just a bit hard because it was only two teachers who was sent for diploma and myself for B.Ed.Hons., so I would not say that they have had some intensive training. To study takes a lot of time, time and money (deelnemer 5).*

Uit bostaande blyk die volgende:

- ❑ Voordat die inklusiewe-onderwysbeleid geïmplementeer is, het die personeel by die skole intensiewe opleiding rakende inklusiewe onderwys ontvang.
- ❑ Die opleiding is deur 'n groep instansies gedoen, wat sekere Universiteite ingesluit het.
- ❑ Sommige personelede is na die opleiding die geleentheid gegee om formele kwalifikasies te bekom. Daar is egter 'n behoefte dat meer opvoeders die geleentheid gegee moes gewees het om formeel te studeer.

#### **5.5.4.5 Gehalte van opleiding**

Die deelnemers was dit eens dat die deeglike opleiding wat hulle ontvang het die bepalende faktor was vir sukses, en dat gehalte-opleiding die beleidsimplementering moet voorafgaan.

Deelnemer 2:

*The initial training is a must. Once (people) attend the workshop training on those modules, then people understand what is all about inclusive education and that it will be easy for implementation. Whereby I can say that our teachers, they are dealing with it. So the educators are able to manage with them with the support of the SMT.*

Deelnemer 3

*Really what helped us was the workshops, really, really it was wonderful. The workshops that they conducted, many workshops, they taught us things that you could see, practically, this is possible. The training is the starting*

*point – to get the lectures before you implement this. You must expect this that the workshops be held. It was good that it was outside people doing the training, not the Education Department. They were the experts in the different fields. They were people who worked with the communities, with disabled people, say people from outside the formal schooling, they came up with ideas and those little bits of information that we got from the different people, that we combined to make it work practically.*

Deelnemer 4:

*Maar dit is waar mens moet begin, met behoorlike opleiding.*

*Prof. Ray (Basson) van Wits Universiteit. Daardie ou is briljant met die goed hoor, hy is 'n motiveerder daardie ou. Hy het in ons klasse kom sit. Hy het daar gesit en prentjies teken. As jy klaar is praat hy met jou. Hy sê nie vir jou jy het dit en dat verkeerd gedoen nie. Hy sê byvoorbeeld vir jou hy sien jy het 3 keer tussen dié twee rye banke deurgeloop, en net 1 keer tussen daardie ry. Dan vra hy jou hoekom jy dit so doen.*

Deelnemer 6 voel dat na die aanvanklike opleiding, die personeel tog toegelaat moet word om self oplossings te soek vir hulle probleme:

*You know you must not come everyday to them. Teach them, train them, and after that, they have to cope with what they get.*

Uit die inligting wat verskaf is, blyk die volgende:

- Die deelnemers beskou gehalte-opleiding as die vertrekpunt om in klusiewe onderwys te laat slaag.
- Die opleiding is deur verskeie persone aangebied en verskillende perspektiewe is verskaf.
- Die waarde van die betrokkenheid van universiteite by die opleiding is uitgewys, onder andere hulle vlak van kundigheid, dat akkreditasie deur sodanige instellings verkry kan word en dat geleentheid gebied word vir voortsetting van studies.
- Die waarde van ander instansies en ondersteuningsgroepe (soos bv. die Down-sindroom-vereniging) is ook uitgewys.

## **5.5.5 Toeganklike skoolterrein en –fasiliteite**

### **5.5.5.1 Aanpassing van fasiliteite**

Die Onderwysdepartement het by al die skole opritte vir rolstoele laat aanbring. Die reaksie hierop was uiteenlopend:

By skool 1 het die Onderwysdepartement, afgesien van die opritte, ook 'n nuwe heining en hek laat aanbring. Deelnemer 1 beleef dit as onvoldoende:

*(We have) just the ramps (and) the fence.*

Op 'n vraag of hulle geen ander hulpbronne gekry het nie, het hy na 'n stoorkamer agter sy kantoor gewys en so gereageer:

*Yes there are these books.*

Deelnemer 3 het entoesiasties vertel van verbeterings wat aangebring is en nog beplan word:

*We had no facilities, facilities had to change. The centre (quad) we had to level, the toilets must be revamped also, but we are catering for the wheelchairs. We have one wheelchair learner, and we are making use of the educators' toilets, because the doors are wide enough for the wheelchairs but this is still in the pipeline. We want to revamp the toilets, to re-establish the toilets to accommodate learners in wheelchairs. What I can say is that we have got to change all together so that the conditions it can fit/suit all of the learners, the disabled learners in the school, because we get many cases now with different disabilities.*

Deelnemer 4 het aangedui dat verandering nie so radikaal was as wat aanvanklik gevrees is nie:

*Ons het ook besef dat dit nie elke badkamer wat toeganklik moet wees vir rolstoele, daar moet net voorsiening gemaak word vir 'n toilet wat deur persone in rolstoele gebruik kan word.*

Deelnemer 7 het uitgewys dat hulle hulpbronsentrum goed toegerus is:

*We have a computer centre that will soon be used and a home-economics centre that is in the pipeline... The children live in hostels here and we do have those hostel parents who are acting as parents for them after hours.*

Die volgende het uit die onderhoudsdata na vore gekom:

- ❑ By die hulpbronsentrum word verbeterings voortdurend aangebring om 'n verskeidenheid van leerbehoefte te akkommodeer.
- ❑ By die ander skole is die aanpassing van fasiliteite meestal beperk tot die aanbring van rolstoelopritte.
- ❑ Die meeste onderwysbestuurders het aangedui dat alhoewel daar nog ruimte is vir verbetering, hulle oor die weg kom met wat hulle het.

### **5.5.5.2 Tekorte wat ervaar word**

Sommige van die deelnemers het wél uitgewys dat tekorte ervaar word.

Deelnemer 1 het gekla dat hy nie eers 'n tikster by sy skool het nie en ook nie 'n fotostaatmasjien nie.

*We don't have any facilities. We don't have overhead projectors. It would help a lot.*

Deelnemer 3 het uitgewys dat alhoewel hulle besig is met veranderings aan die fasiliteite, nog baie verbeterings aangebring sal moet word en dat hulle eie fondse beperk is.

*We are going to need a lot. These ramps are not permanent, they will need to be renovated, even though the school is playing its part now. We need furniture, the parents are only paying R80 school fees. The furniture is very expensive. We need special furniture – specific furniture for specific learners. We have started, and we try to improve on the conditions with whatever we have, because we are now a new inclusive school. There is still a lot that we need, but we have come a long way*

Dit blyk dus dat skoolbestuurders wél leemtes ervaar en dat fasiliteite steeds verbeter moet word.

### **5.5.5.3 Klaskamersituasie**

Slegs twee van die deelnemers het probleme rakende die kapasiteit van die klaskamers uitgewys:

- ❑ *We have combined classes. We have three classes. On the one side we have*

*grade 2 and 3. On that side we have grade 4, 5 and 6. We have 147 learners. It's a problem (deelnemer 1).*

- ❑ *Our problem is accommodation. But we make room for that wheelchair. One wheelchair in a classroom could be catered for. Maybe if there were ten in a classroom, it could become a problem, but one we make a plan for. We are moving with say 50 or 60 learners in a class (deelnemer 3).*

Alhoewel dit by alle skole waargeneem kon word dat die lokale stampvol leerders sit, het slegs twee van die deelnemers dit as 'n probleem uitgewys.

## **5.5.6 Inklusiewe lewensbeskouing en denkwysse**

### **5.5.6.1 Beskerm kinders se regte**

Deelnemers het die aspek van kinders se regte na vore gebring:

- ❑ *It is a child's right to be educated (deelnemer 2).*
- ❑ *Looking at white paper 6, it is upon us as educators to include any disability and treat them as equally (deelnemer 6).*

Van die deelnemers beskou inklusiewe onderwys as 'n wyse om kinders se regte te beskerm.

### **5.5.6.2 Akkommodeer almal soos hulle is**

Van die deelnemers het uitgewys dat alle leerders by hulle skole aanvaar word en dat vooroordele afgebreek is:

- ❑ *Jy het nog altyd kinders in die klas gehad wat nie vorder soos die res vorder nie en jy het 'n plan gemaak om daardie kind te akkommodeer (deelnemer 4)*
- ❑ *... en ek kan jou verseker, by ons skool het ons personeel nie 'n probleem met anderskleuriges nie. Baie van ons sien nie meer kleur raak nie – glad nie. Ons dink nie meer in terme van ek hou nou vir 'n swart klas of 'n wit klas skool nie. Mens dink aan Engels of Afrikaans, want dit is 'n parallelmedium skool. Mens moet weet in watter taal jy jou les aanbied, en klaar. Netnou gee jy dieselfde les weer in die ander taal.*
- ❑ *Mens moet die mindshift maak, en vergeet van politiek (deelnemer 4).*
- ❑ *Mens moet inklusief ingestel wees – om almal te akkommodeer (deelnemer 4).*
- ❑ *Most educators see those learners as their children, so that is why it was very easy*

*for us to cope with what we had to do (deelnemer 6).*

Uit bostaande blyk 'n gewilligheid om afstand te doen van vooroordele en om almal te akkomodeer.

### **5.5.6.3 Wees positief**

Deelnemer 1 was negatief oor die hele opset. Al was fondse beskikbaar gestel vir dié doel, was daar nog nie 'n teken van 'n groentetuin op die skoolterrein nie. Op navraag het hy só gereageer:

*No, we don't have a garden yet. Just the fence (around the school grounds).*

'n Positiewe houding het egter uit die reaksie van die ander deelnemers geblyk:

Deelnemer 3:

*The positive approach works— I am not saying that it is easy, but it works.*

Deelnemer 4

*Maar om terug te kom na my punt – jy moet positief wees. Die ding kring net uit, dit kring net uit. Dit is nou maar net so. Jy moet die mense positief kry.*

Deelnemer 4 het aangedui dat hy in die namiddae by die skool bly om berading te doen en dat hy dit baie positief beleef.

*Ek sit baie middag hier en praat met die kinders, probeer hulle help. Ek hou daarvan, ek hou daarvan om so te werk. Berading verskaf vir my ongelooflike bevrediging. Ek het al met 'n opvoederes van 'n ander skool gepraat en gesê ons moet net een dag ruil, sodat hulle kan sien wat hier gebeur. Sy het reguit vir my gesê dat hulle dit nie sal maak nie.*

Die positiewe houding van personeel by skool 4 blyk ook uit die inisiatief wat hulle neem om probleme op te los:

*Ons het 'n baie sterk personeel. 'n Juffrou kom en sê sy het nou dié probleem raakgesien, kan sy nie iets doen om te help nie. Dit is wat ek vir jou sê, ons het 'n baie sterk personeel.*

Deelnemer 6 het die inisiatief geneem om deel te word van die inklusiewe skole al was hulle skool nie deel van die aanvanklike DANIDA-skole nie:

*We were very serious to bring that education to our school.*

Sy glo ook dat 'n mens nooit mag moed opgee met 'n leerder nie:

*I don't believe in giving up on a child, saying that you can't handle him or her. We see these are challenges. I believe you can't say I can't do this, I can't do that. There are some ways that you can reach them in order to achieve the things that you wanted to.*

Die volgende tendense blyk uit die voorafgaande:

- Alhoewel dit nie noodwendig maklik is nie, moet skoolbestuurders 'n positiewe ingesteldheid kweek om sukses met inklusiewe onderwys te behaal.
- Wanneer die skoolbestuurder wél toegewyd is tot die akkommodering van leerders en die verlening van steun, kan dit tot werksbevrediging lei.

#### **5.5.6.4 Verander mense se uitkyk**

Deelnemers het aangedui dat betrokkenes se denkwyse mettertyd verander:

- I tell you, the workshops made all the difference. Many workshops, more information, practical help. When people see practically, that has a strong influence and motivation. It has an impact. It changes the mindset. That is the most important thing (deelnemer 3).*
- Almal hoef nie positief te wees nie. Jy moet 'n kern groep onder sterk leierskap hê wat dinge saamtrek, en soos wat ons vorder, sien jy hierdie personeellid is ook nou positief, en kom vra of hulle nie kan help nie (deelnemer 4).*
- To change attitudes of educators are sometimes not easy. But educators who were not inclined, or not taught how to deal with disabled educators, we had to start afresh (to change their mindset) (deelnemer 6).*

Dit blyk dus dat mense se houdings en denkwyses aangespreek moet word en dat daar gevolglik gaandeweg 'n verandering waargeneem kan word.

#### **5.5.7 Gereedheid om die beleid te implementeer**

Verskillende aspekte wat gereedheid tot die implementering wat Witskrif 6 aandui het uit die onderhoudsdata na vore gekom, en dit word vervolgens aangedui.



### 5.5.7.1 Aanvanklike gereedheid by bestuurders

Dit was vir deelnemer 3 moeilik om die konsep te aanvaar:

- ❑ *We need to be honest, it was tough to get it off the ground. Even myself I could not just accept it but now I am all for it and it is wonderful and it is working.*

Deelnemer 4 was opstandig toe hulle verneem het dat hulle skool deel gaan wees van die loodsprojek:

- ❑ *Ek sal jou sê dit was 'n lelike dag toe ons gehoor het ons moet inklusief word.*

Deelnemer 5 het aangetoon dat hy aanvanklik gestremde persone as “anders” beskou het:

- ❑ *We think people with disabilities are different, instead of seeing them as ordinary people (deelnemer 5).*

Deelnemers het dus aangetoon dat hulle aanvanklik nie gereed was om deel te word van inklusiewe onderwys nie.

### 5.5.7.2 Opvoeders se ingesteldheid

Die deelnemers beskou dit as belangrik om eers 'n paar opvoeders sover te kry om in inklusiewe onderwys te glo. Daarna versprei die konsep:

- ❑ *If you as a principal have got an idea, and you have certain ideas that you want them to work hard at, it is wise to win over a certain team, so that that team of people can help you to spread that concept. For as long as you have gained the trust of a few teachers, with the concept that you want to spread, then you can do it (deelnemer 7).*
- ❑ *Ons het gegaan en ons het 'n groepie opvoeders geïdentifiseer wat baie positief is, want jy kan nie begin met mense wat negatief is nie (deelnemer 4).*

Deelnemer 3 het dit bevestig deur aan te toon hoe weerstand teen die verandering geleidelik verminder het:

- ❑ *A few educators are still in denial, but they are a few, say 10%, but not that 100% are negative now. And those that are negative, they are just about to fall in (deelnemer 3).*

Deelnemer 3 het verduidelik dat die opvoeders aanvanklik nie geweet hoe om die leerders met spesiale onderwysbehoefte te hanteer nie en té veel aandag aan sulke leerders gegee het:

*Initially the educators did spend more time helping the learners with special needs...*

Soos wat inklusiewe onderwys egter by die skool ontwikkel het, is 'n balans bereik:

*... but with our development we learned that time could be shared because they (the learners with special needs) are not specifically grouped together. They are mixed so that they are grouped with other groups and time is divided among the learners as should be the case (deelnemer 3).*

By deelnemer 5 se skool is persone van die streekkantoor genooi om met die opvoeders te kom praat en hulle sodoende te help om die gestremde leerders te aanvaar:

*It boils down to attitudes. If you don't change your attitude towards disabled learners, then inclusive will not work. But what we did was through the help of the regional office we invited people who could train us to accept people who are different. They came here for a week. Training our teachers – after that there was a huge change in attitudes.*

Deelnemer 4 het aangetoon dat die realiteit van inklusiewe onderwys vir die betrokkenes aanvaarbaar is:

*...en nou dat ons sien dit is nie regtig so 'n groot ding nie, is dit makliker.*

Hy het ook aangetoon dat betrokkenes tot nuwe insigte gekom het:

*Mens moet net daardie liggie in die wa-pad sien... dat opvoeders elke kind se probleme moet hanteer, dat mens differensieer. (deelnemer 4)..*

Uit die voorafgaande blyk die volgende:

Opvoeders het geleidelik aan die idee van inklusiewe onderwys gewoon geraak en insig oor die konsepte verwerf.

Deur aanvanklik 'n kerngroep opvoeders by 'n skool te oortuig van die meriete van inklusiewe onderwys, kan sukses behaal word.

Opvoeders wat aanvanklik teen inklusiewe onderwys gekant was, het mettertyd gewoon geraak aan die idee en die verandering aanvaar.

Opvoeders het aanvanklik ongebalanseerd opgetree deur té veel aandag aan die leerders met spesiale onderwysbehoefte te skenk. Mettertyd is 'n balans egter bereik.

- ❑ Die skool kan programme organiseer om die personeel sensitief te maak ten opsigte van gestremde persone.

### **5.5.7.3 Leerdere se houdings**

Deelnemer 7 het aangetoon dat daar by die dowe leerders 'n weerstand was teen die aanvaarding van ander leerders in hulle skool. Hulle het egter stappe geneem om die weerstand af te breek:

- ❑ *It is indeed a problem, accepting all the other kinds of learners in the school, because the deaf learners felt, you know, this is our school. It was at the beginning a problem, but we worked hard towards making them realise that it is okay.*

Ook by die ander skole is stappe geneem om die leerders te sensitiseer ten opsigte van die versperrings wat die nuwe leerders ervaar:

- ❑ *Initially as you know, children are children and they make negative remarks and teasing. But the principal and the SMT worked on them first. We informed them that the learners, they are all equal, they are all the same with the same certain things. Our learners were prepared to accept those (with physical disabilities and impairments) – not a problem (deelnemer 2).*
- ❑ *We initially had the problem that the learners did not know how to deal with the disabilities in their peers. But I took the initiative of addressing the issue with other learners. You've got children at home who are not at school, so now the school is going to accommodate them. So those are your brothers and sisters, relatives, cousins. You must be ready to work with them. They are normal people, it is just that they cannot move, here and there, yet they are normal (deelnemer 3).*
- ❑ *Most of the time the teacher will talk to the learners beforehand about how to handle this learner, that moral education of don't treat him or her like there is something wrong, but treat his or her as equal. He belongs to us, and needs to accept that we can treat him without discriminating or whatever (deelnemer 6).*

Die personeel was beïndruk met hoe die skool se leerders die nuwe leerders aanvaar en gehelp het:

- ❑ *We had that problem here at school, but when we started to admit them here, we looked at the scenario and fortunately it was very interesting, the other learners were helping them, we never had any problems really. We have not had problems (deelnemer 3).*

- ❑ *I remember there was a case, there was this learner, he had sort of minimal mental retardation. But maybe because of the attitude of this child, he wanted to be close to the other learners, and they took it fine. There was no bad feelings or whatever (deelnemer 6).*
- ❑ *Hier is byvoorbeeld 'n kind wat 'n haaslip het en haar neus is misvorm. Hulle het getrek en die ma het haar na 'n ander skool toe gevat – dit was nie 'n week nie, toe is sy terug. Die ma sê die kinders by die ander skool het haar gespot en hier by ons het dit nooit gebeur nie. Ons kinders het haar so aanvaar en sy gaan goed aan (deelnemer 4).*
- ❑ *Ons het van die begin af geen probleme gehad dat kinders nie ander kinders wou aanvaar nie. Dalk het dit te doen met ons tipe kinders. Hulle is gewoon aan probleme, ook by die huis (deelnemer 4).*

Die volgende blyk uit die voorafgaande:

- ❑ Daar is soms by leerders ook weerstand teen verandering.
- ❑ Skole het aksies geneem om leerders sensitief te maak ten opsigte van nuwe leerders se omstandighede.
- ❑ Die leerders wat aanvanklik in die skole was, het mettertyd baie aanvaardend en akkommoderend teenoor die nuwe leerders opgetree.

#### **5.5.7.4 Ouers se oriëntering**

Tydens die loodsing van die projek is bewusmakingsveldtogte gehou om die ouers en die gemeenskap in te lig.

- ❑ *What I did was I had to call a meeting and then have an advocacy. They came in numbers, and they were very supportive (deelnemer 5).*

Geeneen van die skole het aangedui dat daar enige weerstand by die ouers was nie.

- ❑ *We have not had problems with the parents either (deelnemer 3).*

Uit bostaande kan die sukses van effektiewe kommunikasie, as maatreël om weerstand teen verandering te voorkom, gesien word.

### **5.5.8 Ander aspekte van inklusiewe onderwys**

Die deelnemers het sekere aspekte uitgewys wat verband hou met die implementering van die inklusiewe-onderwysbeleid.

#### **5.5.8.1 Departement van Onderwys**

Deelnemer 1 het aangedui dat die Onderwysdepartement te veel van skoolhoofde verwag. Die nuwe personeevalueeringsstelsel (Integrated Quality Management System of IQMS) neem baie tyd in beslag en amptenare van die Onderwysdepartement vind voortdurend fout met die werk wat hy doen. Hy het egter aangedui dat hy dit waardeer dat die Onderwysdepartement 'n nuwe draadheining laat oprig het by die skool aangesien leerders nou nie so maklik kan wegloop van die skool af nie. Hy het moedeloos gesê:

*When our Circuit Manager comes, he always complains a lot. It is very difficult.*

Deelnemer 5 is bekommerd oor die steun en kapasiteit van die Onderwysdepartement:

*We did get ramps, but the support from the Education Department is inadequate – they did give the ramps, but only some, just a few. In my view the Department of Education is inadequately resourced.*

Deelnemer 4 was tevrede met die opleiding wat deur die Onderwysdepartement georganiseer was:

*Die Onderwys Departement het die opleiding vir ons gereël, en hulle het dit ook saam met ons opleiding deurgewerk.*

'n Probleem wat hulle egter ervaar het, is dat politiek nog steeds 'n rol speel. Dit veroorsaak dat mense negatief raak:

*Daar was vergaderings in die distrik wat nogal baie politieke was hoor, baie dinge gaan oor politiek. Maar mense raak kwaad as alles oor 'n politieke boeg gegooi word. Ons het reguit vir hom gesê, los die politieke praatjies nou uit. Mens moet daarby verby kom. Daar is ander sake wat baie belangriker is as elkeen se politieke oortuiginge.*

Deelnemer 3 het aangedui dat die Onderwysdepartement hulle nie tans meer finansiële steun nie:

*For now we are carrying it on our own.*

Deelnemer 2 was egter baie positief oor die rol wat die Adjunk-Hoofonderwysspesialis: Inklusiewe Onderwys speel:

*(The Deputy Chief Education Specialist: Inclusive Education) here is the person that is in charge of inclusive education and we have a good relationship with her. We know that (she) is here if we do have any problems but will consult with other people if necessary. She will also come here from time to time to look onto our progress as far as this thing is concerned, not as if she is the big boss, but to support. The problem is that she will come here unannounced like today but that does not infringe our relationship.*

Deelnemer 6 het bevestig dat die Adjunk-Hoofonderwysspesialis: Inklusiewe Onderwys vir hulle baie beteken:

*We were very fortunate that the attitudes that we got when we were trying to establish a centre at our school, and the coordinator (from the Education Department) who coordinates everything, helps a lot. She was very helpful to make sure that educators know what they are doing*

Uit die reaksie van die deelnemers blyk dit dat hulle oorwegend positief is oor die persoon wat Inklusiewe onderwys koördineer. Nogtans is sekere leemtes uitgewys:

- Ander bestuurstake, soos personeëvaluering, neem baie tyd in beslag. Veral by skole soos die geval van skool 1, waar daar nie 'n bestuurspan is om die skoolbestuurder te ondersteun nie, word die druk vanaf die Onderwysdepartement negatief beleef.
- Die hulpbronskapasiteit van die Onderwysdepartement is moontlik nie voldoende nie.
- Finansiële steun aan skole is ontoereikend.

### **5.5.8.2 Werkslading**

Wat werkslading van opvoeders betref, het deelnemer 1 aangedui dat hulle nie die mas opkom nie. Volgens hom sukkel hulle baie by die skool, en het nie tyd om aan inklusiewe onderwys te wy nie:

---

*I teach and I have to do the admin work. The IQMS takes a lot of time. I don't have time to do this.*

Deelnemer 2 sien inklusiewe onderwys as 'n *fait accompli* ongeag of dit die opvoeders se werkklas verhoog:

*What I can say at this point in time is that the White Paper 6 has already been issued, and that means that inclusive education is going to be a national policy. Which means irrespective of the work load, it is not going to impede on the implementation of the inclusive education policy.*

Deelnemer 3 het dit onomwonde gestel dat, omdat inklusiewe onderwys so suksesvol is, dit nie regtig opvoeders se werkklas verhoog nie

*It is really working. It is not that much stress. Yes, it is a problem at first, but after you get into the practical, that is not that much a stress.*

Deelnemer 5 het aangedui dat inklusiewe onderwys uitkomsgebaseerd is en dus aansluit by wat reeds in skole plaasvind:

*I don't think it is too much work because inclusive education is linked with OBE. We need to remove the barriers from the curriculum or the barriers from what we are teaching, and it is nearly the same with inclusive education. So I don't think that teachers will be having many books in front of them. You adapt and you adjust. Our teachers are doing fine.*

Deelnemer 6 glo dat, as jy geroepe voel, jy altyd krag kry om die taak te voltooi:

*It is not stressful because if you bring about what you believe in, people will take it. In some cases you might find that you are emotionally drained, but on the other hand, we have been neglecting such learners for such a long time, that it is important. It is how you deal with it yourself. If I say I am faced with the situation and I believe that I am here because of this purpose – ultimately I will enjoy it. ... why should we differentiate between those learners who are just like the way they are? Even the so-called normal learners, they also make educators feel drained, There is no difference. The only thing is how are we treating these other learners? How are we caring?*

Die volgende het uit bogenoemde na vore gekom:

- Een deelnemer ervaar dat inklusiewe onderwys die werklading van sy personeel verder onhanteerbaar maak.
- Die ander deelnemers was positief en het die volgende uitgewys:
  - Omdat inklusiewe onderwys aansluit by wat reeds gedoen word by skole (UGO), ervaar hulle nie werklik bykomende druk nie.
  - Omdat personeel glo in die konsep van inklusiewe onderwys, beskou hulle dit nie as addisionele werk nie

### 5.5.8.3 Salaris

Deelnemer 4 het uitgewys dat 'n faktor wat baie bydra tot ontevredenheid by personeel hulle finansiële posisie is.

*Dit gaan oor finansies. Onderwys is my beroep en ek is lief daarvoor, maar dit gaan oor geld. Ek moet na ure iets ekstra doen net om te kan oorleef, net om gelyk te breek. Ander mense verdien drie keer my salaris. So finansies is 'n groot stres faktor. Ek weet mens moet dit nie sien as ekstra werk nie, maar die realiteite is daar, mens moet jou rekenings betaal. Die lewe het verander. Mens moet nie altyd kyk na geld nie, maar as jy nie geld het nie, kan jy niks doen nie.*

Hy het aangedui dat uitstekende opvoeders die onderwys verlaat omdat hulle elders meer geld kan verdien:

*ek sien dit al hoe meer en meer en dit word al hoe erger en erger. Die positiewe opvoeders begin nou padgee.*

Opvoeders wat nog in die onderwys is, word negatief oor hulle beroep omdat hulle finansiëel swaar kry:

*.. dan gaan "inclusive" nie werk nie. As almal op die personeel negatief is gaan "inclusive" nie werk nie.*

Hy voel sterk daarvoor dat die staat die opvoeders moet kompenseer vir die addisionele werk wat hulle moet doen.

*... die regering sal moet dink daaraan. Ek het nie die oplossing nie, maar die staat gaan na die welsyn van die opvoeders moet omsien, gaan moet kompenseer vir dít wat mens ekstra doen. Daar sal iets drasties gedoen moet word as hulle wil hê die opvoeders moet daardie ekstra myl loop. Mens moet voel dit is die moeite werd.*



Dit blyk dat daar groot frustrasies by opvoeders is omdat hulle salarisse swak vergelyk met salarisse wat in die privaatsektor verdien word. Opvoeders sukkel om kop bo water te hou en beleef dit dat die staat nie na hulle welsyn omsien nie. Indien ekstra verantwoordelikhede op opvoeders geplaas word, behoort hulle bykomend vergoed te word daarvoor.

#### **5.5.8.4 Beroep**

Deelnemer 4 was ook bekommerd oor die negatiewe beeld wat die onderwysberoep tans het:

*Daar is egter baie goeie opvoeders wat die onderwys verlaat en ons kry nie meer dieselfde kaliber opvoeders nie. Mense kies nie meer onderwys as 'n loopbaan nie. Die beroep is heeltemal besig om af te gaan; daar word baie negatiewe publisiteit gegee wat mense afskrik.*

Dit blyk dat daar 'n persepsie bestaan dat 'n negatiewe beeld van die beroep, moontlike aspirante afskrik om onderwys as 'n beroep te kies.

## **5.6 Samevatting van bevindinge**

In hoofstuk vyf is gepoog om die ondersoek na die bestuursimplikasies van die implementering van die inklusiewe-onderwysbeleid wat in die Bojanala-Wes-streek in die Noordwesprovinsie onderneem is te skets en die inligting wat uit die ondersoek spruit, te beskryf.

Hierdeur is gepoog om antwoorde te verskaf op die probleemvraag:

***Wat is die realiteite rakende die bestuur van inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse opset?***

In 'n gesprek met die Adjunk-Hoofonderwysspesialis: Inklusiewe Onderwys, na afloop van die besoeke aan die inklusiewe skole het sy haar beleving van die rol van die skoolbestuurders soos volg beskryf:

*If you don't get the principals involved, the principals do not buy into the principle of inclusive education, then it makes it difficult for the implementation of the policy.*

Die inligting wat uit die onderhoudsdata voortgekom het, word vervolgens in tabel 5.2 saamgevat.

**Tabel 5.2: Samevatting van die bevindinge van die ondersoek in die Noordwesprovinsie, met verwysings na die toepaslike paragrawe**

Kwessies rakende inklusiewe onderwys in die Noordwesprovinsie	Bevindinge	Verwysing
<input type="checkbox"/> Die akkommodering van leerders wat diverse leerversperrings ervaar	<input type="checkbox"/> Skoolbestuurders beleef die insluiting van leerders wat nie voorheen skoolgegaan het nie, verskillend.	5.5.1.1
	<input type="checkbox"/> Die insluiting van bogenoemde leerders veroorsaak wél bepaalde probleme maar die leerders toon vordering.	5.5.1.1
	<input type="checkbox"/> Alhoewel die verwagting was dat skole toegestroom sou word deur leerders in rolstoel was dit nie die geval nie. Die realiteit was eerder dat verskillende leerders unieke omstandighede het wat geakkommodeer moet word.	5.5.1.2
	<input type="checkbox"/> Skoolbestuurders hanteer probleme soos wat hulle voorkom en wend dan 'n wye spektrum van tegnieke en pogings aan om leerders te akkommodeer.	5.5.1.3
	<input type="checkbox"/> Leerders wat leerders wat intensiewe steun nodig het kan, vanweë praktiese oorwegings, in verskillende klassegroepeerings geplaas word.	5.5.1.3
<input type="checkbox"/> 'n Stelsel om steun aan leerders te verleen	<input type="checkbox"/> Die meeste skole het 'n institusionele ondersteuningspan wat operasioneel is en effektief ondersteuning verleen	5.5.2.1
	<input type="checkbox"/> Lede van die institusionele ondersteuningspanne is gewoonlik lede van die skoolbestuurspan of kundiges op die gebied van ondersteuning aan leerders met spesiale leerbehoefes.	5.5.2.1
	<input type="checkbox"/> Die streek se ondersteuningspan vervul 'n belangrike funksie, maar moet altyd bereikbaar wees. Wanneer sake na die span verwys word, moet opvolging spoedig plaasvind om vertroue te verseker en suksesvol ondersteuning te verleen.	5.5.2.2
	<input type="checkbox"/> Personeel is in staat om die meeste van die situasies self te hanteer, maar kundiges word geraadpleeg wanneer die situasie dit vereis	5.5.2.3 & 5.5.2.4
	<input type="checkbox"/> Wanneer die personeel mekaar vertrou en goed saamwerk, dra dit by tot effektiewe steun vir leerders.	5.5.2.5
	<input type="checkbox"/> Skoolbestuurders tref 'n verskeidenheid van organisatoriese reëlings, wat by hulle omstandighede pas, sodat die nodige ondersteuning verleen kan word	5.5.2.6

Kwessies rakende inklusiewe onderwys in die Noordwesprovinsie	Bevindinge	Verwysing
<input type="checkbox"/> Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid	<input type="checkbox"/> Die vlak van ouerbetrokkenheid wissel van skool tot skool, maar word soms verbeter deur die kreatiwiteit van die skoolbestuur .	5.5.3.1
	<input type="checkbox"/> Skoolbestuurders skakel met die ouers wanneer hulle dit as in belang van die leerder beskou	5.5.3.1
	<input type="checkbox"/> Skoolbestuurders se inisiatief kan 'n bepalende faktor wees om die gemeenskap betrokke te kry.	5.5.3.2
<input type="checkbox"/> Kundigheid en vaardigheid ten opsigte van inklusiewe onderwys	<input type="checkbox"/> Skoolbestuurders het nie voorsien dat hulle suksesvol kon wees met inklusiewe onderwys nie.	5.5.4.1
	<input type="checkbox"/> Skoolbestuurders se aanvanklike opleiding het hulle nie voorberei vir inklusiewe onderwys nie.	5.5.4.2
	<input type="checkbox"/> Sekere skoolbestuurders het uit eie inisiatief stappe geneem om rolspelers gereed te maak vir die verandering.	5.5.4.3
	<input type="checkbox"/> Voordat die inklusiewe-onderwysbeleid geïmplementeer is, het die personeel by die skole intensiewe relevante opleiding ontvang.	5.5.4.4
	<input type="checkbox"/> Die opleiding is deur 'n groep instansies gedoen wat Hoërondwysinstellings ingesluit het.	5.5.4.4
	<input type="checkbox"/> Aansluitend by die opleiding, het sekere personele hulle kwalifikasies opgegradeer .	5.5.4.4
	<input type="checkbox"/> Gehalte-opleiding is die vertrekpunt om inklusiewe onderwys te laat slaag.	5.5.4.5
	<input type="checkbox"/> Die betrokkenheid van 'n wye spektrum van kundiges by die opleiding het die opvoeders op 'n grondige wyse bemagtig.	5.5.4.5
<input type="checkbox"/> Bestuursvaardighede	<input type="checkbox"/> Indien 'n skoolbestuurder nie oor die nodige bestuursvaardighede beskik nie, kan inklusiewe onderwys nie suksesvol geïmplementeer word nie .	5.5.1.1 5.5.2.4 5.5.5.2
<input type="checkbox"/> Toeganklike skoolterrein en -fasiliteite	<input type="checkbox"/> By die hulbronsentrum word verbeterings voortdurend aangebly om 'n verskeidenheid van leerbehoefes te akkommodeer terwyl die aanpassing van fasiliteite by die ander skole meestal beperk was tot die aanbring van rolstoelopritte .	5.5.5.1
	<input type="checkbox"/> Dit blyk dat skoolbestuurders wél leemtes ervaar en dat fasiliteite steeds verbeter moet word	5.5.5.2
<input type="checkbox"/> Inklusiewe lewens beskouing en denkwysse	<input type="checkbox"/> Inklusiewe onderwys beskerm kinders se regte .	5.5.6.1
	<input type="checkbox"/> Daar moet afstand gedoen word van vooroordele.	5.5.6.2
	<input type="checkbox"/> Skoolbestuurders moet positiewe gesindhede en toewyding kweek wat uiteindelik tot werksbevrediging sal lei.	5.5.6.3
	<input type="checkbox"/> Wanneer betrokkenes se houdings en denkwyses aangespreek word, kan daar gaandeweg 'n verandering waargeneem word.	5.5.6.4

Kwessies rakende inklusiewe onderwys in die Noordwesprovinsie	Bevindinge	Verwysing
<input type="checkbox"/> Gereedheid om die beleid te implementeer	<input type="checkbox"/> Skoolbestuurders was aanvanklik nie gereed om deel te word van inklusiewe onderwys nie.	5.5.7.1
	<input type="checkbox"/> Opvoeders raak geleidelik gewoond aan die beginsel van inklusiewe onderwys, en raak mettertyd vertrouwd met die beginsels en praktyk.	5.5.7.2
	<input type="checkbox"/> Skole kan stappe neem om leerders sensitief te maak ten opsigte van nuwe leerders se omstandighede.	5.5.7.3
	<input type="checkbox"/> Effektiewe kommunikasie met die ouers kan weerstand teen inklusiewe onderwys verminder.	5.5.7.4
<input type="checkbox"/> Ander aspekte van inklusiewe onderwys	<input type="checkbox"/> By kleiner skole, waar daar nie 'n bestuurspan is nie, moet die las wat administratiewe werk op die skoolbestuurder plaas, aangespreek word.	5.5.8.1
	<input type="checkbox"/> Finansiële steun en hulpbronskapasiteit van die Onderwysdepartement moet uitgebrei word	5.5.8.1
	<input type="checkbox"/> Wanneer onderwysbestuurders en opvoeders oortuig is van die meriete van inklusiewe onderwys, en onderrig uitkomsgebaseerd aanpak, is die werkslading hanteerbaar.	5.5.8.2
	<input type="checkbox"/> Opvoeders se salaris moet nader aan die van dié in die privaat sektor kom om sodoende te verhoed dat gehalte opvoeders die beroep verlaat	5.5.8.3
<input type="checkbox"/> Daar moet gepoog word om negatiewe persepsies rakende die onderwysberoep teen te werk en 'n hoë kwaliteit skoolverlater te werf vir die beroep.	5.5.8.4	

In hoofstuk 6 word die inligting verkry uit die ondersoek soos beskryf in hierdie hoofstuk asook die data wat verkry is uit die ondersoek in die Motheo-distrik, geïntegreer met inligting wat uit die literatuurstudie gekry is,.

## Hoofstuk 6

# Bestuursimperatiewe ten opsigte van inklusiewe onderwys: Slotperspektief

---

### 6.1 Inleiding

Die doel van die studie was om die bestuursrol van die skoolbestuurder in die implementering van die beleid van inklusiewe onderwys te omskryf. Hoofstukke twee en drie het 'n diepgaande perspektief verskaf op grond van inligting wat deur middel van 'n begrondende literatuurstudie ingewin is. Hoofstukke vier en vyf het inligting weergegee wat aan die hand van empiriese ondersoeke ingewin is, om sodoende menings en ervarings van bestuurders wat in die praktyk staan in te sluit. Die bevindinge wat uit die ondersoek na vore gekom het, word vervolgens in hierdie hoofstuk geïntegreer om bestuursimplikasies van inklusiewe skole weer te gee.

Eerstens word 'n kort oorsig oor die navorsing verskaf, waarna 'n sintese aangaande die bevindinge weergegee word. Ten slotte word sekere aanbevelings na aanleiding van die ondersoek gemaak.

### 6.2 Oorsig oor die verloop van die studie

Ten einde die navorsing te kon doen, is ondersoek ingestel na:

- Inligting aangaande inklusiewe-onderwysbeleide wat in die literatuur beskikbaar is (hoofstuk 2);
- Inligting aangaande die bestuur van inklusiewe skole wat in die literatuur beskikbaar is (hoofstuk 3);
- Die vlak van gereedheid van skoolbestuurders van nie-inklusiewe skole in die Motheo-distrik om die inklusiewe-onderwysbeleid te implementeer (hoofstuk 4);
- Die leemtes wat skoolbestuurders in die Motheo-distrik met inklusiewe onderwys voorsien (hoofstuk 4); en
- Die realiteite rondom die bestuur van inklusiewe skole soos deur skoolbestuurders

van inklusiewe skole in die Bojanala-Wes-streek, waar die beleid reeds geïmplementeer is, uitgewys is (hoofstuk 5).

Teen die agtergrond van bogenoemde word daar vervolgens 'n sintese van die navorsingsbevindinge gegee. Hierdeur word gepoog om antwoorde te verskaf op die probleemvraag:

***Watter implikasies bied die implementering van die beleid van inklusiewe onderwys spesifiek aan Suid-Afrikaanse skoolbestuurders?***

Die bestuursimplikasies wat uit voorafgaande beredenering, asook die empiriese ondersoek en literatuurstudie na vore kom, sal vervolgens telkens in blokvorm aangedui word.

### **6.3 Sintese van navorsingsbevindinge**

Sekere aspekte rakende inklusiewe onderwys het in die ondersoek na vore gekom wat nou kernagtig in 'n sintese weergegee word. Eerstens word inklusiewe onderwys omskryf. Daarna word elkeen van bogenoemde aspekte aan die hand van die volgende vier vrae bespreek.

1. *Wat is inklusiewe onderwys en wat is die huidige internasionale en nasionale beleid rakende inklusiewe onderwys?*
2. *Watter tekortkominge gaan skoolbestuurders moontlik tydens die implementering van die beleid in Suid-Afrika ervaar, en hoe kan die leemtes aangespreek word?*
3. *Wat is die realiteite rakende die bestuur van inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse opset?*
4. *Watter implikasies bied die implementering van die beleid van inklusiewe onderwys spesifiek aan Suid-Afrikaanse skoolbestuurders?*

(Ter wille van die logiese verloop van die argumentering, word die volgorde waarin die tweede en derde vrae aangespreek word, soms omgeruil.)

### 6.3.1 **Definisie: Inklusiewe onderwys**

Uit die studie blyk dit dat inklusiewe onderwys méér as die blote insluiting van gestremde leerders in algemene skole is. Die begrip *inklusiewe onderwys* kan beskryf word as

- die erkenning en respektering van verskille in leerders, ongeag die ouderdom, geslag, etnisiteit, taal, klas, gestremdheid of MIV status van die leerder;
- die verandering in houdings, gedrag, onderwysmetodes, kurrikulums en die omgewing om aan die behoeftes van alle leerders te voldoen; asook
- die bemagtiging van leerders deur hulle individuele sterk punte te ontwikkel en hulle in staat te stel om krities deel te neem aan die proses van leer (1.6.1 & 2.3.3.1).

Met hierdie definisie as agtergrond word aspekte rakende inklusiewe onderwys aan die hand van die vier voorafgaande probleemvrae bespreek.

### 6.3.2 **Inklusiewe denkwysse**

*Beleidstukke* wat die grondslag van onderwys in Suid-Afrika in die huidige bedeling vorm, dui die volgende aan:

- Kinders het die reg tot menswaardigheid, gelykheid en billike behandeling (2.3.2.1, 2.3.3.1).
- Kinders het die reg tot toeganklike, gehalte-onderwys, en daarmee saam, billike geleenthede om hulle potensiaal te ontwikkel (2.3.2.2; 2.3.2.3 & 2.3.3.1).
- Leerders het die reg om binne die geografiese omgewing van hulle tuistes geakkommodeer te word (2.3.3.1).
- Ongelykhede as gevolg van die verlede moet aangespreek en reggestel word (2.3.3.1).

Hierdie fundamentele regte vereis 'n akkommoderende, inklusiewe ingesteldheid en denkwysse by alle rolspelers. Die *realiteite* binne die Suid-Afrikaanse opset in skole wat deur die ondersoek na vore gekom het, is onder andere dat:

- wanneer onderwysbestuurders en opvoeders oortuig is van die meriete van inklusiewe onderwys, hulle die werkslading as hanteerbaar beleef (5.5.8.2);
- deur betrokkenes se houdings en denkwyses aan te spreek daar gaandeweg 'n paradigmaverandering plaasvind (5.5.6.4); en
- vroueskoolbestuurders se filosofiese beskouing oor die algemeen meer versoenbaar is met inklusiewe onderwys (4.4.2.2(c)).

'n *Leemte* wat deur die ondersoek na vore gekom het, is dat die *eksklusiewe* denkwysse van sekere skoolbestuurders die implementering van die inklusiewe-onderwysbeleid by hulle skole verhinder (3.2.1; 4.4.2.1(e); 5.5.6.3 & 5.6).

Die *bestuursimperatiewe* ten opsigte van 'n inklusiewe denkwysse wat hieruit volg, is die volgende:

- Die skoolbestuurders moet afstand doen van hulle vooroordele (5.5.6.2) en hulle denkwysse en spreekwysse dienoooreenkomstig verander (3.2.1).
- Skoolbestuurders moet doelbewus self 'n inklusiewe ingesteldheid ontwikkel (3.2.1).
- Skoolbestuurders moet verseker dat leerders op 'n menswaardige, nie-diskriminerende en billike wyse behandel word (2.3.2.1; 2.3.3.1).
- Skoolbestuurders moet positiewe gesindhede en toewyding by personeellede kweek wat uiteindelik tot werksbevrediging sal lei (5.5.6.3).
- Skoolbestuurders moet verseker dat hulle skole toeganklike, gehalte-onderwys voorsien, en daarmee saam aan alle leerders billike geleenthede bied om hulle potensiaal te ontwikkel (2.3.2.2; 2.3.2.3 & 2.3.3.1).
- Skole moet, indien prakties moontlik, toeganklik wees vir alle leerders wat binne die geografiese omgewing van die skool woon (2.3.3.1).
- Skole moet stappe onderneem om leerders sensitief te maak ten opsigte van ander leerders se omstandighede (5.5.7.3) en hulle voor te berei om gestremde leerders op 'n inklusiewe wyse te akkommodeer (3.4.5).
- Skole moet ongelykhede wat as gevolg van die verlede bestaan, identifiseer en aanspreek (2.3.3.1).

### **6.3.3 Die akkommodering van leerders wat diverse leerversperrings ervaar**

Die *beleid* op inklusiewe onderwys wys uit dat leerversperrings óf binne die stelsel óf binne die leerder self gesetel kan wees. Voorbeelde van leerversperrings binne die stelsel is onveilige skoolomgewings en geboue wat nie toeganklik is nie; tekorte aan ondersteuningsdienste; 'n gebrek aan wette en beleide wat alle leerders bevoordeel; leerversperrings tuis; leerversperrings in die opvoeder; en leerversperrings in die kurrikulum. Leerversperrings binne die leerder self kan die gevolg van fisiese, sensoriese, neurologiese of verstandelike ontwikkelingsleemtes wees. Ander voorbeelde van leerversperrings binne die leerder self is psigo-sosiale afwykings,



beperkte intellektuele vermoëns, spesifieke lewenservarings asook gesondheidsprobleme (1.1).

Die *beleid* spreek verskeie stappe aan, wat geneem moet word om genoemde leerversperrings te akkommodeer, en die detail van sommige daarvan word in 6.3.3.1 en 6.3.3.2 bespreek. In breë trekke word daar egter in die inklusiewe-onderwysbeleid die volgende aksies van skole en skoolgemeenskappe vereis:

- Meganismes moet in die gemeenskap geskep word om
  - nie-skoolgaande kinders op te spoor en by skole in te skryf (2.3.3.7) en
  - leerversperrings by voorskoolse kinders so vroeg as moontlik te identifiseer (2.3.3.7).
- Leerders se leerbehoeftes moet vroegtydig geïdentifiseer word (2.3.3.8).

Die ondersoek het getoon dat klaskamers vol rolstoele en opvoeders wat gebaretaal moet ken *nie* die *realiteit* van inklusiewe onderwys is nie. Leerders ervaar ook 'n verskeidenheid van andersoortige leerversperrings wat geakkommodeer moet word (2.3.1 & 5.5.1.2). Dit het ook geblyk dat *nie-inklusive* skole reeds leerders met leerversperrings akkommodeer, alhoewel die graad van probleme verskil (4.4.1.1).

*Leemtes* rakende die akkommodering van leerders wat leerversperrings ervaar, wat uit die ondersoek geblyk het, is die volgende:

- Opvoeders aanvaar soms dat die ooglopende versperring die enigste rede vir onvoldoende vordering by 'n leerder is en weerhou die leerder so van veelvuldige of toepaslike steun (2.2.2.3).
- Leerders met ernstige gedragsprobleme veroorsaak ontwrigting in skole (2.2.2.3).
- Alhoewel die leerders wat voorheen nie skool gegaan het nie, vordering toon, veroorsaak hulle insluiting wél bepaalde probleme (5.5.1.1).

Die *implikasie* van bogenoemde vir skoolbestuurders is die volgende:

- Skoolbestuurders moet die versperrings wat binne hulle skole bestaan, identifiseer en die nodige aanpassings maak (2.3.3.8) (sien ook 6.3.3.1 – 6.3.3.4).
- Skole moet met gemeenskapstrukture saamwerk om nie-skoolgaande kinders van skoolgaande ouderdom in die gemeenskap op te spoor, te akkommodeer en op 'n sinvolle wyse by die aanbieding van kurrikulum in te skakel (2.3.3.7 & 5.5.1.1).

- ❑ Skole moet só georganiseer word dat leerversperrings wat binne leerders self voorkom vroegtydig geïdentifiseer en geakkommodeer word met inagneming van die volgende:
  - ❑ Skole kan leerders wat *intensiewe* steun nodig het, vanweë praktiese oorwegings, in afsonderlike klassegroeperinge plaas (5.5.1.3).
  - ❑ Skole moet deeglike prosedures in plek kry om alle leerversperrings by leerders te identifiseer (2.2.2.3).
  - ❑ Skole moet duidelike prosedures in plek stel om leerders met gedragsprobleme te hanteer en te steun (2.2.2.3).
  - ❑ Die proses van leer moet meer buigsaam gemaak word (2.3.3.8).

Vervolgens word die toeganklikheid van die skoolterrein en die ontwikkeling van ondersteuning vir die leerders in meer detail bespreek.

### **6.3.3.1 Toeganklike terrein**

Volgens die *beleid* op inklusiewe onderwys moet huidige geboue aangepas en die nuwe geboue opgerig word om by te dra tot die skepping van 'n hindernisvrye omgewing (2.3.3.8).

Die volgende *leemte* is gedurende die ondersoek by *nie-inklusiewe* skole waargeneem:

- ❑ Die meeste nie-inklusiewe skole is nie toeganklik vir gestremde persone nie en fasiliteite sal gevolglik aangepas moet word (4.4.2.1(d)).

Uit die ondersoek na die *praktyk* by inklusiewe skole het geblyk dat die projek-hulpbronsentrum goed toegerus is en voortdurend aangepas word om 'n verskeidenheid van versperrings en leerbehoefte te akkommodeer. By die ander skole was die aanpassing van fasiliteite meestal beperk tot die aanbring van rolstoelopritte (5.5.5.1).

'n *Leemte* is gedurende die ondersoek by *inklusiewe* skole waargeneem:

- ❑ Dit blyk dat, ten spyte van beperkte aanpassings wat by inklusiewe skole gemaak is, skoolbestuurders steeds tekortkominge ervaar en dat fasiliteite toenemend en voortdurend volgens behoefte aangepas moet word (5.5.5.2).

Die *aanbeveling* wat aan skoolbestuurders gemaak kan word, is om op 'n oordeelkundige wyse basiese struktuur verandering aan te bring ter wille van toeganklikheid. Daarna kan verdere veranderinge na aanleiding van spesifieke behoeftes wat geïdentifiseer word, aangebring word (3.3.2.1 & 4.4.3.2).

### **6.3.3.2 Ondersteuningstrukture**

Die *inklusiewe-onderwysbeleid* dui aan dat die volgende ondersteuningstelsels ontwikkel moet word:

- distrik ondersteuningspanne,
- institusionele ondersteuningspanne, en
- maatskaplike en gesondheidssteunstelsels (2.3.3.6)

Daar word ook aangedui dat samewerking met ander departemente en raadgewende strukture op alle vlakke bewerkstellig moet word, byvoorbeeld die Departemente van Gesondheid, Maatskaplike Ontwikkeling en Openbare Werke (2.3.3.9).

Inligting wat van die skole wat by die ondersoek betrek is verkry is, het getoon dat daar in die *praktyk* by alle *nie-inklusiewe* skole reeds ondersteuningstelsels van wisselende aard en omvang bestaan (4.4.1.2). Die meeste *inklusiewe* skole het 'n institusionele ondersteuningspan wat operasioneel is en effektief ondersteuning verleen (5.5.2.1). Lede van die institusionele ondersteuningspanne is gewoonlik lede van die skoolbestuurspan en/of kundiges op die gebied van ondersteuning aan leerders met spesiale leerbehoefte (5.5.2.1). Personeel is in staat om die meeste van die situasies self te hanteer, maar kundiges word geraadpleeg wanneer die situasie dit vereis (5.5.2.4).

Die volgende *leemtes* het in die ondersoek na vore gekom:

- By plaasskole waar daar min personeel is, is dit nie altyd moontlik om 'n effektiewe institusionele ondersteuningspan saam te stel nie (5.5.2.4; 5.5.2.6; 5.5.3.1 & 5.5.8.2).
- Daar is soms 'n gebrekkige of tydsame respons wanneer die streek se ondersteuning verlang word (5.5.2.2 & 5.5.2.3).

Die *implikasies* van bogenoemde vir skoolbestuurders is die volgende:

- Skoolbestuurders moet toesien dat 'n institusionele ondersteuningspan saamgestel word (2.3.3.6; 3.4.1; 3.4.4 & 5.5.2.1).
- Skoolbestuurders moet verseker dat effektiewe samewerking met die streekspanne en ander kundiges in die gemeenskap bewerkstellig word (2.3.3.6; 3.4.4; 5.5.2.2 & 5.5.2.3).
- Waar die kapasiteit om 'n institusionele ondersteuningspan op die been te bring by 'n skool ontbreek, behoort skoolbestuurders hulp vanuit die streek en die breër gemeenskap te vra (5.5.2.4).
- Skoolbestuurders moet voortdurend skakeling tussen hoofstroomopvoeders en spesiale skole in stand hou om sodoende die kundigheid van spesiale skole te behou (2.2.2.1; 3.4.4 & 3.5.4).

### **6.3.4 Bemagtiging van rolspelers**

Volgens die *beleid* op inklusiewe onderwys moet bemagtiging by die volgende vyf groepe rolspelers plaasvind:

- opvoeders van huidige hoofstroomskole,
- opvoeders van skole wat voldiensskole word,
- opvoeders in huidige spesiale skole,
- onderwyssteunpersoneel, asook
- skoolbestuur en beheerliggame (2.3.3.5).

Skoolbestuurders van *nie-inklusiwe* skole het die volgende *leemtes* uitgewys:

- Onsekerheid by skoolbestuurders van nie-inklusiwe skole oor die funksionering van die verskillende steunstrukture (4.4.3.6);
- Onvoorbereidheid van skoolbestuurders as gevolg van aanvanklike opleiding wat hulle nie vir inklusiewe onderwys toegerus het nie (5.5.4.2).

Uit die ondersoek by die inklusiewe-projekskole het die volgende *realiteite* rakende die bemagtiging van rolspelers geblyk:

- Skoolbestuurders het aanvanklik nie voorsien dat inklusiewe onderwys met sukses hanteer sou kon word nie (5.5.4.1)
- Voordat die inklusiewe-onderwysbeleid by die skole geïmplementeer was, het die personeel deeglike opleiding rakende inklusiewe onderwys ontvang (5.5.4.4).

- Die opleiding is deur 'n groep instansies, wat Hoëronderwysinstellings ingesluit het, gedoen (5.5.4.4).
- In aansluiting by die opleiding, het sekere personeellede die geleentheid gekry om hulle kwalifikasies te verbeter (5.5.4.4).
- Die betrokkenheid van 'n wye spektrum van kundiges by die opleiding het die opvoeders op 'n grondige wyse bemagtig (5.5.4.5).
- Die personeel is gedurende die opleiding voldoende bemagtig en was daarna in staat om die meeste van die situasies self te hanteer. Personeel het ook die insig verwerf om kundiges te raadpleeg wanneer die situasie dit vereis (5.5.2.3 & 5.5.2.4).
- Gehalte-opleiding word deur skoolbestuurders as die vertrekpunt beskou om inklusiewe onderwys te laat slaag (5.5.4.5).
- Skoolbestuurders beskou akkreditering en sertifisering van opleiding as belangrik (5.5.4.5).

Alhoewel die bemagtiging van rolspelers nie primêr die taak van die skoolbestuurder is nie, word die volgende aanbevelings in die lig van voorafgaande gemaak:

- Skoolbestuurders moet verseker dat alle rolspelers deeglike en toepaslike opleiding ondergaan voordat inklusiewe onderwys by hulle skole geïmplementeer word (3.2.6; 5.5.2.3; 5.5.2.4; 5.5.4.4 & 5.5.4.5)
- Skoolbestuurders moet voortdurend op hoogte bly van die nuutste inligting rakende inklusiewe onderwys en in voeling bly met die opleidingsbehoefte wat by opvoeders ontstaan.
- Die skoolbestuurder moet seker maak dat alle rolspelers bemagtig word deur die volgende aspekte aan te spreek:
  - die aard en omvang van leer- en ontwikkelingsversperrings en die invloed daarvan op onderrig en leer;
  - die diversiteit van gemeenskappe;
  - die bydrae wat onderwys kan lewer tot die ontwikkeling van 'n gesonde lewenstyl;
  - klein-groep interpersoonlike vaardighede, probleemoplossingstrategieë en konflikthanteringsmetodes;
  - die vorming en werking van spanne en netwerke;
  - die fasilitering van onbevooroordeeldeheid en wedersydse respek;
  - konflikthantering en mediasie; en
  - organisasie van klaskamer en kurrikulum om diversiteit maksimaal aan te spreek (2.3.3.5 & 3.2.6).

### 6.3.5 Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid

Uit *beleidsdokumente* het geblyk dat:

- Ouers primêr verantwoordelik is vir kinders se opvoeding en om te besluit wat die beste vir hulle kinders is (2.3.2.2 & 2.3.3.10);
- Vennootskappe tussen skole en ouers bewerkstellig moet word (2.3.3.10);
- Gemeenskapsbetrokkenheid by skole bewerkstellig moet word (2.3.3.1); en
- Gemeenskapstrukture moet help om kinders met ontwikkelingsleemtes vroegtydig op te spoor (2.3.3.7).

'n *Leemte* wat gedurende die ondersoek na vore gekom het, is dat ouerbetrokkenheid asook gemeenskapsbetrokkenheid by sommige skole onvoldoende is (4.4.2.1(a); 5.5.3.1 & 5.5.3.2). In baie gevalle verhinder ouers se houding en optrede asook hulle omstandighede dat hulle kinders kan vorder (1.1; 2.2.3.1; 2.2.3.2; 2.2.3.3; 2.2.3.1; 2.3.3.7 & 5.5.3.1).

Die *realiteite* wat uit die ondersoek geblyk het, was die volgende:

- Die vlak van ouerbetrokkenheid wissel van skool tot skool, maar kan verbeter deur die kreatiwiteit van die skoolbestuur (5.5.3.1).
- Skoolbestuurders skakel met die ouers indien dit as in belang van die leerder beskou word (5.5.3.1).
- Skoolbestuurders se inisiatief kan 'n bepalende faktor wees om die gemeenskap betrokke te kry (5.5.3.2).
- Ouers van kinders met bepaalde leerversperrings vorm soms steungroepe (3.4.6).
- Effektiewe kommunikasie met die ouers kan weerstand teen inklusiewe onderwys verminder (5.5.7.4).

Uit die ondersoek het die volgende *implikasies* vir skoolbestuurders na vore gekom:

- Skoolbestuurders moet ouers deeglik inlig oor inklusiewe onderwys en voortdurend met ouers oor relevante aspekte daarvan kommunikeer (5.5.7.4).
- Skoolbestuurders moet ouers se samewerking en ondersteuning kry en sodoende vennootskappe tussen die skole en ouers bewerkstellig (2.3.3.1 & 3.4.3).

- Skoolbestuurders moet die waarde van ouers as 'n bron van inligting rakende leerdersperrings in leerders besef en benut (2.3.3.4(a); 2.3.3.10; 3.3.1; 3.4.3 & 5.5.3.1).
- Skoolbestuurders moet, in samewerking met ander instansies soos die Onderwysdepartement, ondersteuningsgroepe en ander strukture in die samelewing, steun vir inklusiewe onderwys in die gemeenskap ontwikkel deur onder andere bekendstellingsveldtogte te hou (2.3.3.1; 2.3.3.4(b) & 3.4.6).
- Skoolbestuurders moet deeglik kennis neem van die tradisies en kulturele voorkeure van die gemeenskap en dit in ag neem wanneer samewerking met die gemeenskap bewerkstellig word (2.2.2.5 & 2.2.3.2).
- Skoolbestuurders kan ouers van kinders met bepaalde leerversperrings aanmoedig om steungroepe te vorm of by steungroepe in te skakel (3.4.6).
- Skoolbestuurders moet self kreatiwiteit en inisiatief aan die dag lê om ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid te bewerkstellig en in stand te hou (5.5.3.1 & 5.5.3.2).

### **6.3.6 Bestuursvaardighede**

Die *beleid* op inklusiewe onderwys dui aan dat sekere organisatoriese veranderinge, waaronder toelatingsbeleide en vervoerpraktyke vir leerders asook die diensvoorwaardes van opvoeders moet plaasvind om inklusiewe onderwys moontlik te maak (2.3.3.4(a)). Aansluitend hierby moet Onderwysdepartemente se finansiële beplanning en poststruktuurbeplanning vir die effektiewe voorsiening van inklusiewe onderwys aangepas word (2.3.3.3).

'n *Leemte* wat uit die ondersoek geblyk het, was dat sommige skoolbestuurders nie oor die nodige bestuursvaardighede beskik het nie. Die gevolg was dat inklusiewe onderwys nie suksesvol geïmplementeer kon word nie (5.5.1.1; 5.5.2.4 & 5.5.5.2).

Uit die ondersoek het die volgende *realiteite* geblyk:

- Skoolbestuurspanne van inklusiewe skole tref 'n verskeidenheid van organisatoriese reëlings, wat by hulle omstandighede pas, om inklusiewe onderwys moontlik te maak (5.5.2.6).
- Skoolbestuurders hanteer situasies en leemtes soos wat dit mag voorkom en wend dan 'n wye spektrum van tegnieke en pogings aan om leerders te akkommodeer

(5.5.1.3).

- ❑ Skoolbestuurders se rolle verander na dié van fasiliteerders, wat koördinerende beplan, rolspelers bystaan en doelgerig die visie van inklusiewe onderwys nastreef (3.1 & 3.3.3).

Die volgende word as *imperatiewe* vir skoolbestuurders aangedui

- ❑ Skoolbestuurders moet daadwerklike aksies onderneem om kundigheid rakende onderwysbestuur te bekom (5.5.1.1; 5.5.2.4; 5.5.5.2 & 5.5.8.1).
- ❑ Skoolbestuurders moet voldoende inligting insamel en in konsultasie met alle rolspelers strategiese beplanning doen, onder andere ten opsigte van:
  - ❑ bestuurspanne se oortuiging rakende inklusiewe onderwys,
  - ❑ skole se sterk en swak punte,
  - ❑ eksterne faktore,
  - ❑ moontlike strategieë wat gevolg kan word,
  - ❑ aksieplanne, en
  - ❑ kontrolemechanismes (3.2.4; 3.3.1 & 3.3.2).
- ❑ Organisasionele veranderinge moet aangebring word om die praktyk versoenbaar met inklusiewe onderwys te maak. Onder andere moet:
  - ❑ Skole se toelatingsbeleid aangepas word om leerders wat nie by die huidige beleid inpas nie, te akkommodeer (2.3.3.4(a) & 3.4.2); en
  - ❑ Skole se behuising en vervoerbeleid hersien word om leerders met fisiese versperrings te akkommodeer (2.3.3.4(a)).
- ❑ Prosedures en praktyke ten opsigte van verskeie aspekte moet in oënskou geneem word om diskriminasie en vooroordele uit te wis en maksimale ondersteuning te lewer, onder andere ten opsigte van die volgende:
  - ❑ leerders met MIV/VIGS (3.3.2.3),
  - ❑ leerders wat afwesig is (3.3.2.4), en
  - ❑ leerders wat afgeknou word (3.3.2.5).
- ❑ Indien addisionele poste na aanleiding van die identifisering van leerders met bepaalde leerversperrings by skole geskep word, moet skoolbestuurders hulle beplanning sodanig doen dat dié leerders wel voordeel uit die addisionele poste trek (2.3.3.3).
- ❑ Skoolbestuurders moet voldoende kommunikasie tussen alle betrokkenes verseker (3.3.3).



- Skoolbestuurders moet verseker dat pedagogiese praktyke vernuwe word. Alle betrokkenes moet toesien dat effektiewe en toepaslike opvoedkundige programme ontwikkel word (2.3.3.3 & 3.3.2.2).
- Wanneer bepaalde vraagstukke en hindernisse opduik of geïdentifiseer word, moet skole oplossings vind wat by hulle eie unieke omstandighede pas (2.2.2.2 & 3.3.3).

### **6.3.7 Gereedheid om inklusiewe onderwys te implementeer**

Volgens die *beleid* op inklusiewe onderwys gaan alle skole na een van drie tipes inklusiewe skole verander, naamlik algemene inklusiewe skole, voldiensskole en hulpbronsentrums (1.1, 2.3.3.2, 3.3.2.1 & 5.3.2.3). Skole moet hulle dus in elk geval gereedmaak vir die verandering.

Die *werklikheid* ten opsigte van die gereedheid van skoolbestuurders om dié nuwe funksie te vervul, soos blyk uit die ondersoek, is die volgende :

- Skoolbestuurders was aanvanklik nie gereed om deel te word van inklusiewe onderwys nie (5.5.7.1).
- Sekere skoolbestuurders het uit eie inisiatief stappe geneem om rolspelers voor te berei vir inklusiewe onderwys (5.5.4.3).
- By sekere skole is 'n sterk kerngroep van kundiges en vrywilligers gevorm om inklusiewe onderwys daar te loods (5.5.2.1).
- Opleiding het skoolbestuurders bemagtig en gereed gemaak vir die implementering van die beleid (5.5.4.5).
- Opvoeders het geleidelik gewoond geraak aan die beginsel van inklusiewe onderwys, en mettertyd vertrouwd geraak met die beginsels en praktyk daarvan (5.5.7.2).

'n *Bekommernis* by skoolbestuurders is dat die implementering van inklusiewe onderwys die werkslading van opvoeders verder kan verhoog (4.4.3.3 & 5.5.8.1). Veral by kleiner skole, waar daar nie 'n bestuurspan is nie, was die werkslas uitgewys as die rede waarom inklusiewe onderwys nie suksesvol geïmplementeer is nie (5.5.8.1).

Die volgende bestuursaksies word uit die ondersoek *geïmpliseer*.

- Skoolbestuurders behoort vooraf kundigheid en vaardighede rakende bestuur van verandering te bekom en toe te pas (3.2.3 & 3.2.4).

- ❑ Skoolbestuurders moet klarigheid verkry aangaande die toekomstige status van die skool, met ander woorde oor die tipe skool wat dit sal wees (2.3.3.4(b)).
- ❑ Skoolbestuurders behoort stappe te neem om alle rolspelers in te lig oor alle relevante aspekte van inklusiewe onderwys (5.5.4.3).
- ❑ Daar word aanbeveel dat skoolbestuurders 'n sterk kerngroep van kundiges en vrywilligers by die skool vorm om inklusiewe onderwys daar te loods (3.5.1, 3.5.2 & 5.5.2.1).

## **6.4 Riglyne vir doeltreffende bestuur van inklusiewe onderwys**

Na aanleiding van insigte wat uit die ondersoek verwerf is, word daar hierna opsommende aanbevelings gemaak aan skoolbestuurders wat inklusiewe onderwys by hulle skole wil implementeer. Daar word ook voorstelle gemaak ten opsigte van enkele aspekte van die bestuur van inklusiewe onderwys wat moontlik verder nagevors kan word.

### **6.4.1 Aanbevelings**

Die volgende word voorgestel as riglyne aan skoolbestuurders wat die beleid op inklusiewe onderwys by hulle skole wil implementeer.

- ❑ Skoolbestuurspanne behoort hulle deeglik te vergewis van alle aspekte van inklusiewe onderwys soos wat dit in die Witskrif 6 beskryf is.
- ❑ Skoolbestuurders moet afstand doen van hulle vooroordele en self 'n akkommoderende, inklusiewe ingesteldheid, spreekwyse, denkwyse en wyse van handeling aankweek.
- ❑ Skoolbestuurders behoort deeglike bemagtiging van alle rolspelers te fasiliteer deur van 'n verskeidenheid van kundiges en instansies gebruik te maak. Hierdie bemagtiging behoort deurlopend en na aanleiding van behoeftes wat ontstaan, aangevul te word.
- ❑ Skoolbestuurders behoort die betrokke skool se situasie krities te beskou en die volgende te identifiseer:
  - ❑ Versperrings wat in die skool se fasiliteite, organisasie, stelsels, beleide, leerprogramme, klaskamerpraktyk, asook ander aktiwiteite bestaan wat kinders

- se akkommodering in die skool verhoed of wat leerders se vordering in die skool strem;
- Versperrings wat binne spesifieke leerders bestaan; en
  - Kundigheid en vaardighede onder opvoeders wat aangewend kan word om leerders te steun.
- Skoolbestuurders behoort 'n deeglike opname te maak van die gemeenskap aan wie die skool diens lewer en uitklaar:
- wat die aard, kultuur, tradisies en verwagtings van die gemeenskap is;
  - Watter versperrings in die gemeenskap bestaan wat kinders verhoed om hulle potensiaal te bereik; en
  - Watter instansies en individue ondersteuning aan die skool en die leerders kan verleen.
- Skoolbestuurspanne moet poog om alle geïdentifiseerde versperrings aan te spreek deur veranderings aan te bring en meganismes te skep wat die versperrings kan oorkom.
- Skoolbestuurspanne behoort meganismes te skep waardeur konsultasie met ouers vergemaklik word.
- Skoolbestuurspanne moet die samestelling van 'n institusionele ondersteuningspan fasiliteer en samewerking met ander strukture en kundiges in die streek en in die gemeenskap bewerkstellig.

Met inagneming van al bogenoemde riglyne kan 'n bestuurspan, tesame met soveel moontlike ander rolspelers, 'n inklusiewe omgewing fasiliteer wat pas by die unieke aard en samestelling van hulle skoolgemeenskap en wat tot voordeel van alle leerders strek.

### **6.4.2 Verdere navorsing**

Alhoewel enkele aspekte van voldiensskole en hulpbronsentrums tydens die studie aangeraak is, was die fokus van verslagdoening na aanleiding van die ondersoek hoofsaaklik op die skoolbestuurder van hoofstroomskole en algemene inklusiewe skole. Die volgende aspekte rakende die bestuur van inklusiewe skole kan dus moontlik verder nagevors word:

- Die rol van skoolbestuurders in die vestiging en funksionering van *voldiensskole*.
- Die veranderende rol van skoolbestuurders met die omskakeling van *spesiale skole* na *hulpbronsentrums*.

- 
- Die effektiewe bestuur van *hulpbronsentrums* tot voordeel van ander skole in die streek.

Die studie het ook uitgewys dat skoolbestuurders van plaasskole onder buitengewone omstandighede funksioneer en bepaalde leemtes en versperrings ervaar. Daar behoort gevolglik navorsing gedoen te word oor die bemagtiging van skoolbestuurders van *plaasskole* om die beleid op inklusiewe onderwys effektief te implementeer en te bestuur.

## **6.5 Slotopmerkings**

Suid-Afrika is 'n unieke land met eiesoortige omstandighede. In die Suid-Afrikaanse onderwysopset is daar bepaalde werklikhede waarbinne skole en bestuurspanne van skole moet funksioneer. 'n Deel van dié realiteite was tot onlangs toe dat duisende kinders 'n billike geleentheid tot gehalte-onderwys ontnem was. Dit was dus belangrik om 'n eiesoortige inklusiewe-onderwysbeleid te formuleer ten einde die insluiting van alle kinders in skole te verseker.

Inklusiewe onderwys is dus in Suid-Afrika 'n gegewe waarmee skoolbestuursleiers toenemend in hulle daaglikse skoolbestuur moet handel. In die ondersoek het sekere realiteite en leemtes na vore gekom waaruit aanbevelings gemaak is. Hierdie aanbevelings, in samehang met die generiese vaardighede en bestuurstake van skoolbestuurders, kan tot voordeel van opvoeders en leerders aangewend word om 'n inklusiewe skoolomgewing te skep waarby alle leerders baat kan vind.

---

## Verwysings

---

- Appleton J.V. 1995. Analysing qualitative interview data: addressing issues of validity and reliability. **Journal of Advanced Nursing**, 22: 993-997.
- Attfield R. & Williams C. 2003. Leadership and inclusion: a special school perspective. **British Journal of Special Education**, 30(1): 28-33.
- BBC NEWS. 2004a. Shortage 'acute' in special needs, on **BBC NEWS** [Online]. Available url: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/wales/4036895.stm> (19 December 2004).
- BBC NEWS. 2004b. Special education policy 'a disaster', on **BBC NEWS** [Online]. Available url: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/3630387.stm> (19 December 2004).
- Best J.W. 1981. **Research in education**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Bargerhuff M.E. 2001. Inclusive elementary schools and those who lead them. **Electronic Journal for Inclusive Education**, 1(5). Available url: [http://www.ed.wright.edu:16080/~prenick/JournalArchives/Fall2001/article\\_bargerhuff](http://www.ed.wright.edu:16080/~prenick/JournalArchives/Fall2001/article_bargerhuff) (18 May 2004).
- Barnes J.E., Bentrup N., Ekman M. & Brady M. 2004. Unequal education. **U.S. News & World Report**, 136(10). Available url: <http://web1.epnet.com/citation.asp?tb=1&ug=dbs+aph%2Ceric+sid+7C8CDFB9%2> (12 May 2004)
- Boje D. 2000. **Issues of validity and reliability for academics studying Nike**. Available url: [http://cbae.nmsu.edu/~dboje/nike/nike\\_pages/reliability\\_and\\_validity.html](http://cbae.nmsu.edu/~dboje/nike/nike_pages/reliability_and_validity.html) (5 November 2004).
- Brown C. 1992. **The inclusive education system**. London: Chameleon Press Ltd.

- 
- College of Education, University of Northern Iowa. 1996. Inclusive education: administrators' roles, on **Burlington County Inclusion Project** [Online]. Available url: [http://rowan.edu/ei/BCIP/administrators\\_roles.htm](http://rowan.edu/ei/BCIP/administrators_roles.htm) (29 March 2003).
- DevNews. 2003. Inclusive education in brazil, on **The World Bank Group** [Online]. Available url: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:20105427> (6 Augustus 2004)
- De Wet C. 2005. **Bullebakkery in Vrystaatse sekondêre skole**. Referaat gelewer tydens die Opvoedkunde Vereniging van Suid-Afrika konferensie, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom (12-14 Januarie 2005).
- Daft R.L. 2001. **Organisation theory and design**. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- DANIDA (Danish International Development Agency). 2003. **Inclusive education. A guide for parents, caregivers and communities**. Brochure issued during the advocacy campaign for inclusive education in the Rustenburg region in North West Province.
- DfES (Department for Education and Skills). 2003. **Making a difference. A guide for special education needs governors**. Nottinghamshire: DfES Publications.
- EENET (Enabling Education Network). 2002. The Western Cape forum for inclusive education South Africa, on **EENET** [Online]. Available url: [http://www.eenet.org.uk/key\\_issues/communication/west\\_cape\\_forum.html](http://www.eenet.org.uk/key_issues/communication/west_cape_forum.html) (20 September 2003).
- EENET (Enabling Education Network). 2001. Nepal: Let's work together. Community based action for inclusion, on **EENET** [Online]. Available url: <http://www.eenet.org.uk/parents/stories/nepal.shtml> (3 May 2004).

- 
- Engelbrecht P., Swart E. & Eloff I. 2002. Inclusive education in South Africa: Redefining the scope of practice of educational psychologists, on **International School of Psychology Association Website** [Online]. Available url: <http://www.ispaweb.org/en/colloquium/nyborg/Nyborg%Presentations> (20 September 2003).
- Goddard W. & Melville S. 2001. **Research methodology: An introduction**. Lansdowne: Juta & Co.
- Griffith K.G., Cooper M.J. & Ringlabe R.P. 2002. A three dimensional Model for the Inclusion of Children. In **Electronic Journal for Inclusive Education** [Online] Available url: <http://www.ed.wright.edu/~prenick/kimberly.htm> (1 October 2004).
- Grol C.E.J. **The education of pupils with special educational needs in Africa, looked at within the African context**. Paper presented at the international Special Education Congress in Manchester. Available url: [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_g/grol\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_g/grol_1.htm) (6 August 2004).
- Harris L. 1996. Tension over southern symbols, on **Teacher Magazine**. 7(5): 16-17.
- Henning E, Van Rensburg W. & Smith B. 2004. **Finding your way in qualitative research**. Pretoria: Van Schaik.
- Hitchcock G. & Hughes D. 1995. **Research and the teacher**. London: Routledge.
- Huysamen G.K. 1993. **Metodologie vir die Sosiale en Gedragwetenskappe**. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers (Edms) Bpk.
- Inglis J. 2001. **Inclusive education as an emerging educational scenario in South Africa: Challenges in education**. Paper presented at the SEAMEO (Southeast Asian Ministers of Education Organization) Education Congress, Bangkok.
- Jones D. 2001. Education policy on language to be revisited, in **Business Day**, 8 May 2001 : 3.

- 
- Know Britain. 2004a Education in England (II), on **Know Britain** [Online]. Available url: [http://www.know-britain.com/general/education\\_in\\_england.2.html](http://www.know-britain.com/general/education_in_england.2.html) (19 December 2004).
- Know Britain. 2004b Education in England (III), on **Know Britain** [Online]. Available url: [http://www.know-britain.com/general/education\\_in\\_england\\_3.html](http://www.know-britain.com/general/education_in_england_3.html) (19 December 2004).
- McAneny F.X. 2004. Beginning inclusion in your school: Training suggestions for principals. **Thoughts on Inclusion**, 1(1): 1-4.
- McCabe H. 2003. The beginnings of inclusion in the People's Republic of China. **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**, 28(1): 16-22.
- Naicker S. 1996. Why inclusive education? on **SEWC 2000** [Online]. Available url: <http://www.unomaha.edu/~wwwsped/wc/cbs/prf/saf/nkr/1> (20 September 2003).
- Naicker S. 2002. From special schools to inclusive systems in South Africa, in **Teaching Exceptional Children**, 34(3): 92.
- Nichols A. 1983. **Managing educational innovation**. London: George Allen & Unwin.
- Niemann R. 1995. **The management of change: A necessity for effective schools in the year 2000**. Bloemfontein Ed Futurum Conference Edition.
- Niemann R., Niemann S., Brazelle R., van Staden J, Heyns M. & De Wet C. 2000. Objectivity, reliability and validity in qualitative research. **South African Journal of Education**, 20(4): 283-286.
- Olweus D. 1994. **Bullying at school. What we know and what we can do**. Oxford: Blackwell Publishers.



- 
- Pereira dos Santos M. 2001. Special education, inclusion and globalisation: a few considerations inspired in the Brazilian case. **Disability & Society**, 16(2): 311-325.
- Renaissance Group. 1995. Teaching strategies, on **Inclusion** [Online]. Available url: [http://www.uni.edu/coe/inclusion/strategies/vontent\\_behaviour.html](http://www.uni.edu/coe/inclusion/strategies/vontent_behaviour.html) (11 September 2003).
- RSA. 2001. **Education White Paper 6**. Pretoria: Staatsdrukkery.
- RSA. 1996a. **Grondwet van Suid Afrika (Wet 108 van 1996)**. Pretoria: Staatsdrukkers.
- RSA. 1996b. **Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996)**. Pretoria: Staatsdrukkers.
- RSA. 1995. **White Paper on Education and Training**. Available url: <http://www.gov.za/whitepaper/1995/education1.htm> (12 May 2004).
- Santos J.R.A. 1999. Cronbach's Alpha: A tool for assessing the reliability of scales. **Journal of Extension**, 37(2). Available url: <http://www.joe.org/joe/1999april/tt3.html> (5 October 2004).
- Sen, R. 2000. **Facilitating inclusive education: The changing role of special education centres**. Paper presented at the International Special Education Congress 2000, University of Manchester. Available url: [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_s/sen\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_s/sen_1.htm) (29 March 2004).
- Smaling A. 1992. Varieties of methodological intersubjectivity. **Kluwer Academic Publishers**, 26: 169-180.
- Staines A. 1998. **Analysis of data**. Available url: <http://phm.ucd.ie/teaching/topics/statistics/Analysis.html> (18 October 2004).

- 
- Sullivan D. 2001. The School as a community of learners: Meeting the needs of all in the inclusion classroom – An interview with John Sullivan. **Contemporary Justice Review**, 4(2): 219-231.
- Sultana S. 2000. **A free appropriate public education for Asian origin students with disabilities – cultural variables**. Paper presented at the 20th Annual Conference of Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, KY.
- Taylor E. 2003. Leadership for social justice: Envisioning an end to the racial achievement gap, on **New Horizons for Learning** [Online]. Available url: <http://www.newhorizons.org/trans/taylor.htm> (6 August 2004).
- TeacherNet. 2003a. Bullying, on **TeacherNet** [Online]. Available url: <http://www.TeacherNet.gov.uk/management/atoz/index.cfm?component=topic&id=26> (15 May 2004).
- TeacherNet. 2003b. Multi-cultural education, on **TeacherNet** [Online]. Available url: <http://www.TeacherNet.gov.uk/management/atoz/index.cfm?component=topic&id=275> (15 May 2004).
- TeacherNet. 2004a. HIV and AIDS, on **TeacherNet** [Online]. Available url: <http://www.TeacherNet.gov.uk/management/atoz/index.cfm?component=topic&id=239> (21 April 2004).
- TeacherNet. 2004b. Absence on medical grounds, on **TeacherNet** [Online]. Available url: <http://www.TeacherNet.gov.uk/management/atoz/index.cfm?component=topic&id=313> (15 May 2004).
- TeacherNet. 2004c. Foreign language assistants, on **TeacherNet** [Online]. Available url: <http://www.TeacherNet.gov.uk/management/atoz/index.cfm?component=topic&id=147> (15 May 2004).

- 
- TeacherNet. 2004d. Special Educational Needs (SEN) policy, on **TeacherNet** [Online]. Available url: <http://www.TeacherNet.gov.uk/management/atoz/index.cfm?component=topic&id=31> (15 May 2004).
- Tigpen D.E. 2004. An elusive dream in the promised land. **Time**, 163(19): 32.
- Tunica M. 1995. **Leading the way**. Melbourne: Macmillan Educational.
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization). 1994. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. UNESCO.
- UNICEF (United Nations Children's Fund). s.a. Protection and support for orphans and families affected by HIV/AIDS, on **UNICEF** [Online]. Available url: [http://www.unicef.org/aids/index\\_orphans.html](http://www.unicef.org/aids/index_orphans.html). (5 May 2004).
- Vakil S., Welton E. & Khanna R. 2002. Special education in India: The success of a model program. **Teaching Exceptional Children**, 34(5): 46-50.
- Van der Westhuizen P.C. (ed). 1991. **Effective educational management**. Pretoria: HAUM.
- Van der Westhuizen P.C. 1993. Faktore wat 'n rol speel by die weerstand teen verandering in die onderwys. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**. 13(2): 87-93.
- Van der Westhuizen P.C. 1996. Perspektiewe op onderwysbestuur en begripsverklaring, in Van der Westhuizen P.C. (Red). **Doeltreffende onderwysbestuur**. Pretoria: Kagiso Tersiêr.
- Van Lill J.B. & Grieve K.W. 1991. **Descriptive Statistics for students in the human sciences**. Pretoria: Sigma Press.

---

Villa R.A. & Thousand J.S. Making inclusive education work. **Educational Leadership**, 61(2): 19-23.

Weishaar M.K. & Borsa J.C. 2001. **Inclusive educational administration: A case study approach**. New York: McGraw-Hill

Wood M. 1998. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, 64(2): 181-195.

---

## Opsomming

---

Inklusiewe onderwys is 'n ideaal wat tans wêreldwyd nagestreef word en in verskillende lande op verskillende wyses realiseer. Met die aanvaarding van die huidige Grondwet (RSA 1996a) in Suid-Afrika is die grondslag van demokrasie en die akkommodering van diversiteit gelê. Hierdie beginsels is ook die basis waarop 'n eiesoortige beleid vir inklusiewe onderwys in Suid-Afrika geformuleer en in 2001 aanvaar is. Inklusiewe onderwys is dus toenemend 'n realiteit waarmee skoolbestuurders in Suid-Afrika daagliks moet handel.

Die dilemma waarmee skoolbestuurders egter te kampe het, is dat hulle tot op hede in 'n eksklusiewe onderwysstelsel gefunksioneer het en weinig of geen kennis van inklusiewe onderwys het nie. Hulle is dus waarskynlik nie voldoende toegerus om die beleid van inklusiewe onderwys te implementeer nie. Teen hierdie agtergrond is 'n ondersoek geloods om die bestuursrol van die skoolbestuurder in die implementering van die beleid van inklusiewe onderwys te omskryf.

'n Omvattende literatuurstudie rakende toepaslike beleid op internasionale en nasionale vlak is uitgevoer. Beskikbare literatuur oor die ervarings van opvoeders, en veral skoolbestuurders in lande waar inklusiewe onderwys reeds 'n geruime tyd 'n werklikheid is, is ook bestudeer. Daarna is 'n kwantitatiewe ondersoek onder skoolbestuurders van *nie-inklusiwe skole* in die Motheo-distrik in die Vrystaat gedoen om inligting oor die versoenbaarheid van inklusiewe onderwys met die huidige stand van skole in hierdie streek te verkry. Uiteindelik is 'n kwalitatiewe ondersoek uitgevoer om inligting oor die ervarings van skoolbestuurders van *inklusiwe skole* in die Bojanala-Wes-streek (in en om Rustenburg) waar die beleid op inklusiewe onderwys reeds geïmplementeer is, in te win. Hiermee is gepoog om nuwe perspektiewe oor die realiteit van inklusiewe onderwys te verkry.

Die bevindinge van bogenoemde ondersoek is gebruik om aanbevelings te maak ten opsigte van die rol van skoolbestuurders om inklusiewe onderwys by skole te implementeer. Met inagneming van genoemde riglyne, kan 'n bestuurspan, tesame met ander rolspelers, 'n inklusiewe omgewing fasiliteer wat pas by die unieke aard en samestelling van hulle skoolgemeenskap en wat tot voordeel van alle leerders kan strek.

---

## Summary

---

Inclusive Education is an ideal currently being sought after and being realised in different ways in different countries across the globe. The Constitution of South Africa (RSA 1996a) paved the way for democracy and the accommodation of diversity. These principles also formed the foundation for the formulation of a distinctive policy for South Africa regarding inclusive education that was accepted in 2001. Inclusive education is, therefore, a reality that school managers must progressively deal with on a daily base.

The predicament, however for the majority of the current school managers, is that they were trained for, and until now predominantly functioned in, a mainly exclusive education environment and thus have little or no knowledge regarding inclusivity. This implies that they are probably not sufficiently empowered to implement inclusive education. Against this background, the investigation was undertaken in order to describe the role of school management in the implementation of inclusive education in schools.

A comprehensive literature study was undertaken to encompass relevant international and national policies. Available literature on the experiences of educators and school managers across the world were also scrutinised to obtain relevant information. This was followed by a quantitative investigation amongst school managers of *non-inclusive schools* in the Motheo district the Free State aiming at collecting data on the compatibility of inclusive education with the current status in schools. Finally a qualitative investigation was undertaken in the Bojanala-West region (in the locality of Rustenburg) where the inclusive education policy has been implemented, to obtain managerial perspectives from school managers of *inclusive schools*.

The findings of the investigation were used to make certain recommendations regarding the role of school managers in the implementation of inclusive education at South African schools. If these broad directives are followed, any management team, in conjunction with all other role-players, should be able to facilitate the creation of an inclusive school environment fit for the unique nature and establishment of their school community to the advantage of all learners.

## Addendum A: Vraelys

### Afdeling A

Lees die onderstaande stellings of vrae. Lees die verskillende alternatiewe stellings en merk die een waarmee u die meeste saamstem of waarmee u die sterkste kan identifiseer met 'n X.

**1. Uit watter rassegroepe kom u skool se leerders? (Merk al die toepaslike groepe)**

Asiër	01
Blank	02
Kleurling	03
Swart	04

**2. Wat is die onderrigtaal aan u skool?**

Slegs Afrikaans	05
Slegs Engels	06
Engels, maar met 'n Afrika-taal in die Grondslagfase	07
Parallel medium: Afrikaans en Engels	08
Ander (spesifiseer) _____	09

**3. Van watter geslag is u skool se leerders?**

Slegs dogters	10
Slegs seuns	11
Dogters en seuns	12

**4. Wat is die huidige status van u skool? (Merk slegs een)**

Spesiale skool	13
Hoofstroomskool (nie inklusief)	14
Hulpbronsentrum	15
Voldiensskool	16
Algemene skool (inklusief)	17

**5. Van watter kategorieë leerders is daar tans in u skool? (Meer as een kan gemerk word)**

Leerders met fisiese ontwikkelingsleemtes of gestremdhede (bv. dwerggroei).	18
Leerders met sensoriese ontwikkelingsleemtes (bv. doofheid).	19
Leerders met neurologiese ontwikkelingsleemtes (bv. epilepsie).	20
Leerders met kognitiewe ontwikkelingsleemtes (bv. stadige lesers).	21
Leerders met psigo-sosiale afwykings (bv. skisofrenie).	22
Leerders met beperkte intellektuele vermoëns.	23
Leerders wat getraumatiseerd is a.g.v. spesifieke lewenservarings.	24
Leerders met kroniese gesondheidsprobleme (bv. VIGS).	25

**6. Watter van die volgende formele ondersteuningstelsels vir leerders bestaan tans by u skool? (Meer as een kan gemerk word.)**

Die skool het een of meer spesiale klasse.	26
Daar is 'n voltydse remediërende opvoeder wat aan leerders hulp verleen.	27
Daar is 'n deeltydse remediërende opvoeder wat aan leerders hulp verleen.	28
Leerders word verwys na die kinderleidingklinik of terapeute.	29
Daar is 'n hulplyn wat leerders met probleme kan skakel	30
Daar is prosedures om leerders met gesondheidsprobleme te steun.	31
Daar is prosedures om leerders wat afgeknou word, te steun.	32
Daar is prosedures om leerders wat afwesig van die skool is te steun.	33
Daar word soms van 'n tutor of onderwyser-assistente gebruik gemaak	34
Daar is tans geen formele ondersteuningstelsel by die skool nie.	35
Ander (spesifiseer): _____ _____ _____	36



## Afdeling B

### 7. Gradeer die algemene tendense rakende ouer- en gemeenskaps-betrokkenheid by u skool op 'n skaal van 1 tot 5: 1 = Beslis nie, 5 = Beslis.

	1 Beslis nie	2	3	4	5 Beslis	Amptelike gebruik
7.1. Die ouers blameer nie die skool vir hulle kinders se mislukkings nie.	1	2	3	4	5	37
7.2. Die ouers ondersteun die skool ten opsigte van skoolbywoning en tuiswerk.	1	2	3	4	5	38
7.3. Die ouers is betrokke by hulle kinders se skoolwêreld.	1	2	3	4	5	39
7.4. Die ouers deel hulle belangstelling, vaardighede en kennis met die leerders van die skool.	1	2	3	4	5	40
7.5. Die ouers is bereid om as tutors of assistente vir onderwyser op te tree waar nodig.	1	2	3	4	5	41
7.6. Die skool beskik oor effektiewe skakeling met gemeenskapstrukture soos kerke en gesondheidsdienste.	1	2	3	4	5	42
7.7. Die skool ontvang steun van gemeenskap-strukture soos kerke en gesondheidsdienste.	1	2	3	4	5	43
7.8. Die skool ontvang ondersteuning van nywerhede of besighede in die gemeenskap.	1	2	3	4	5	44

**8. Gradeer uself ten opsigte van u eie kundigheid en vaardighede op 'n skaal van 1 tot 5: 1 = Beslis nie, 5 = Beslis.**

	1 Beslis nie	2	3	4	5 Beslis	Amptelike gebruik
8.1. Ek beskik oor voldoende inligting (beleidsdokumente, inligtingsbrosjures, ens) oor die inklusiewe-onderwysbeleid.	1	2	3	4	5	45
8.2. Ek beskik oor voldoende kennis oor die inklusiewe-onderwysbeleid.	1	2	3	4	5	46
8.3. Ek is bemaagtig om die inklusiewe-onderwysbeleid by my skool te implementeer.	1	2	3	4	5	47
8.4. Ek beskik oor voldoende kundigheid rakende <u>kurrikulumontwikkeling</u> sodat ek die diversiteit van leerbehoefte effektief kan akkommodeer.	1	2	3	4	5	48
8.5. Ek beskik oor voldoende kundigheid rakende assessering sodat ek die diversiteit van leerbehoefte effektief kan akkommodeer.	1	2	3	4	5	49
8.6. Ek beskou myself as 'n kundige aangaande geïntegreerde opvoedingspraktyke.	1	2	3	4	5	50
8.7. Ek beskou myself as 'n kundige aangaande die rolle van steundienste en verwante professies.	1	2	3	4	5	51
8.8. Ek beskou myself as 'n kundige aangaande leerprobleme en leergestremdhede (bv aandagafleibaarheidsindroom, Asperger se sindroom, disleksie, ens.).	1	2	3	4	5	52

**9. Watter van die volgende beskou u as u sterk punte t.o.v. bestuur? Gradeer uself op 'n skaal van 1 tot 5; 1 = Baie swak, 5 = Baie sterk.**

	Baie swak				Baie sterk	Amptelike gebruik
9.1. Kommunikasievaardighede	1	2	3	4	5	53
9.2. Beplanning	1	2	3	4	5	54
9.3. Streshantering	1	2	3	4	5	55
9.4. Kreatiwiteit	1	2	3	4	5	56
9.5. Organisasoriese vaardighede	1	2	3	4	5	57
9.6. Aanpasbaarheid	1	2	3	4	5	58
9.7. Bestuur van verandering	1	2	3	4	5	59
9.8. Interpersoonlike verhoudinge	1	2	3	4	5	60
9.9. Menslike hulpbronbestuur	1	2	3	4	5	61
9.10. Personeelontwikkeling	1	2	3	4	5	62

**10. Tot watter mate is u skoolterrein en fisiese fasiliteite toeganklik vir verskillende tipes van fisiese gestremdhede:**

**1 = Geensins toeganklik nie; 5 = Ten volle toeganklik.**

	Geensins toeganklik				Ten volle toeganklik	Amptelike gebruik
10.1. Persone in rolstoele	1	2	3	4	5	63
10.2. Persone wat m.b.v. 'n apparaat loop, bv. loopraam of krukke	1	2	3	4	5	64
10.3. Blinde of swaksiende persone	1	2	3	4	5	65
10.4. Dowe of gehoorgestremde persone	1	2	3	4	5	66
10.5. Buitengewone kort persone of persone met dwerggroei	1	2	3	4	5	67
10.6. Buitengewone lang persone	1	2	3	4	5	68

**11. Reageer op die volgende stellings deur aan te toon in watter mate u met die stelling saamstem: 1 = Stem beslis nie saam nie; 5 = Stem beslis saam.**

	Stem beslis nie saam nie				Stem beslis saam	Amptelike gebruik
11.1. Alle leerders is gelykwaardig.	1	2	3	4	5	69
11.2. Alle kinders en jeugdiges kan leer.	1	2	3	4	5	70
11.3. Alle kinders en jeugdiges het steun nodig.	1	2	3	4	5	71
11.4. Die <u>skoolstelsel</u> kan onderwys aan alle leerders voorsien.	1	2	3	4	5	72
11.5. Leerders wat baie verskil kan goed saamwerk.	1	2	3	4	5	73
11.6. Die <u>skool</u> kan aan die diverse leerbehoefte van alle leerders voldoen.	1	2	3	4	5	74
11.7. Nie-gestremde leerders sal nie benadeel word as hulle in dieselfde klas as gestremde leerders moet skoolgaan nie.	1	2	3	4	5	75

**12. Watter probleme voorsien u, as skoolhoof, met Inklusiewe onderwys?**

---



---



---



---



---



---



---

13. Stel u belang om in 'n opvolg studie deel te neem?	Ja	Nee
14. Wil u terugvoering hê oor die resultate van die navorsing?	Ja	Nee

**Baie dankie dat u die moeite gedoen het om die vraelys in te vul.**

## Section A

Read the following statements or questions as well as the alternative answers or statements. Select the one that you consider the most appropriate and mark it in the block provided.

- 1. What race groups are represented by the learners in your school? (Mark all the appropriate groups)**

Asian	01
White	02
Coloured	03
African	04

- 2. What is the medium of instruction at you school?**

Only Afrikaans	05
Only English	06
English, but with an African language in the Foundation Phase	07
Parallel medium: Afrikaans and English	08
Other (specify) _____	09

- 3. What is the gender of the learners at your school?**

Only girls	10
Only boys	11
Girls and boys	12

- 4. What is the current status of you school? (Mark only one)**

Special school	13
Mainstream school (not inclusive )	14
Resource centre	15
Full-service school	16
Inclusive school	17

**5. Which of the following categories learners are there currently in your school? (More than one can be marked)**

Learners with physical developmental impairments (e.g. dwarf growth).	18
Learners with sensory developmental impairments (e.g. deafness).	19
Learners with neurological developmental impairments (e.g. epilepsy).	20
Learners with cognitive developmental impairments (e.g. slow readers).	21
Learners with psycho-social anomalies (e.g. schizophrenia).	22
Learners with limited intellectual abilities.	23
Learners that are traumatised as a result of particular life experiences.	24
Learners with chronic health problems (e.g. AIDS).	25

**6. Which of the following formal support systems for learners exist currently at your school? (More than one can be marked.)**

The school has one or more special classes.	26
There is a full-time remedial educator at the school to support learners.	27
There is a part-time remedial educator at the school to support learners.	28
Learners are referred to child support clinics or therapists .	29
There is a helpline for learners with problems.	30
There are procedures to support learners with health problems.	31
There are procedures to support learners who are being bullied.	32
There are procedures to support learners who are absent from school.	33
Use is made of tutors or teacher assistants.	34
There are currently no formal support systems at the school.	35
Other (specify): _____ _____ _____	36

## Section B

7. Grade the general trends concerning parent- and community involvement at your school on a scale of 1 to 5: 1 = Definitely not; 5 = Definitely.

	Definitely not				Definitely	Official use only
7.1. The parents do not blame the school for their children's failures .	1	2	3	4	5	37
7.2. The parents support the school regarding school attendance and homework	1	2	3	4	5	38
7.3. The parents are involved in their children's world of school.	1	2	3	4	5	39
7.4. The parents share their interests, skills and knowledge with the learners at the school.	1	2	3	4	5	40
7.5. The parents are, when necessary, willing to act as tutors or teacher assistants	1	2	3	4	5	41
7.6. The school effectively liaises with community structures like church groups and health services.	1	2	3	4	5	42
7.7. The school gets support from community structures like church groups and health services	1	2	3	4	5	43
7.8. The school gets support from industries or businesses in the community.	1	2	3	4	5	44

**8. Grade yourself regarding you own expertise and skills on a scale of 1 to 5:****1 = Definitely not; 5 = Definitely.**

	Definitely not				Definitely	Official use only
8.1. I have enough information (policy documents, information brochures, etc) regarding the Inclusive Education Policy.	1	2	3	4	5	45
8.2. I have enough knowledge regarding the Inclusive Education Policy.	1	2	3	4	5	46
8.3. I am empowered to implement the Inclusive Education Policy at my school.	1	2	3	4	5	47
8.4. I have enough expertise regarding curriculum development and am thus able to effectively accommodate a diversity of learning needs.	1	2	3	4	5	48
8.5. I have enough expertise regarding <u>assessment</u> and am thus able to effectively accommodate a diversity of learning needs.	1	2	3	4	5	49
8.6. I consider myself an expert on intergrated education practises.	1	2	3	4	5	50
8.7. I consider myself an expert on the role of support services and associated professions.	1	2	3	4	5	51
8.8. I consider myself an expert on learning problems and learning deficiencies (e.g. attention deficiency syndrome, Asperger's syndrome, dyslexia, etc.).	1	2	3	4	5	52



- 9. Which of the following do you consider as your strengths regarding management? Grade yourself on a scale of 1 to 5:**  
**1 = Very weak; 5 = Very strong.**

	Definitely not				Definitely	Official use only
9.1. Communication skills	1	2	3	4	5	53
9.2. Planning	1	2	3	4	5	54
9.3. Stress management	1	2	3	4	5	55
9.4. Creativity	1	2	3	4	5	56
9.5. Organisational skills	1	2	3	4	5	57
9.6. Adaptability	1	2	3	4	5	58
9.7. Management of change	1	2	3	4	5	59
9.8. Interpersonal relationships	1	2	3	4	5	60
9.9. Human resource management	1	2	3	4	5	61
9.10. Staff development	1	2	3	4	5	62

- 10. To what extent are your school facilities accessible for people with various kinds of disabilities? Use the following scale :**  
**1 = Inaccessible; 5 = Fully accessible.**

	Inaccessible				Fully accessible	Official use only
10.1. People in wheelchairs	1	2	3	4	5	63
10.2. People with walking aids , e.g. crutches	1	2	3	4	5	64
10.3. Blind people or people with limited vision	1	2	3	4	5	65
10.4. Deaf people or people with limited hearing	1	2	3	4	5	66
10.5. Exceptionally short people or people with dwarf growth	1	2	3	4	5	67
10.6. Exceptionally tall people	1	2	3	4	5	68

**11. Respond to the following statements by indicating to what extent you agree with them. Use the following scale : 1 = Strongly disagree ; 5 = Strongly agree**

	Strongly disagree				Strongly agree	Official use only
11.1. All learners are valued equally.	1	2	3	4	5	69
11.2. All children and young people can learn.	1	2	3	4	5	70
11.3. All children and young people need support.	1	2	3	4	5	71
11.4. The <u>school system</u> can supply education to all learners.	1	2	3	4	5	72
11.5. Learners that differ greatly from one another can work together.	1	2	3	4	5	73
11.6. The <u>school</u> can provide in all the diverse learning needs of learners.	1	2	3	4	5	74
11.7. Non-disabled learners will not be disadvantaged if they are in the same class as disabled learners.	1	2	3	4	5	75

**12. What problems do you, as school principal, anticipate with Inclusive Education?**

---



---



---



---



---

<b>13.</b> Are you willing to participate in a follow-up study on this matter?	<b>Yes</b>	<b>No</b>
<b>14.</b> Do you want feedback on the final results of this research project?	<b>Yes</b>	<b>No</b>

**Thank you for the trouble you took to complete the questionnaire.**

---

## Addendum B: Dekbrief

---

Geagte Skoolhoof

Ek is tans besig met navorsing oor Inklusiewe Onderwys vanuit 'n Onderwysbestuursperspektief en fokus spesifiek op die rol van die skoolhoof in die implementering van die Inklusiewe Onderwysbeleid.

Ek is seker dat u as onderwysbestuurder, wat elke dag verantwoordelik vir die bestuur van u skool is, my van waardevolle inligting en perspektiewe in hierdie verband kan voorsien. Ek het 'n vraelys oor verskeie aspekte van onderwys vir u ingesluit en sal dit waardeer indien u op elke vraag of item na u oortuiging sal reageer. Dit behoort u nie langer as 10 minute te neem om te voltooi nie.

U deelname aan die opname is vir my van uiterste belang en word hoog op die prys gestel. Ek wil u verseker dat inligting wat uit die vraelys na vore kom slegs vir navorsing sal gebruik word en dat alle inligting as uiters vertroulik beskou sal word.

By voorbaat, baie dankie.

---

Lynette Jacobs

-----

Dear Principal

I am currently busy with research on Inclusive Education from an Educational Management perspective and am focusing on the role of the School Principal in the implementation for the Inclusive Education Policy.

I believe that, because you are involved with school management on a daily base, you can provide me with valuable information and perspectives. I have enclosed a questionnaire on various aspects of education and would highly appreciate it if you would respond to each question or statement according to your own situation and beliefs. It should not take more than 10 minutes to complete the questionnaire.

Your participation in the survey is very important and I do appreciate it. I want to assure you that the information that I obtain from the questionnaire will be used for research purposes only and will be treated as highly confidential.

Thank you for your co-operation.

Sincerely

---

Lynette Jacobs

---

## **Addendum C: Toestemmingsbrief**

---

---