

6140 1076X

U.V.S. BIBLIOTEK

University Free State



34300000968366

Universiteit Vrystaat

HIERDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER
GEEN OMSTANDIGHEDE UIT DIE
BIBLIOTEK VERWYDER WORD NIE

**DIE BEHOEFTE EN PROBLEME VAN
HOOFSTROOMOPVOEDERS IN DIE
VRYSTAAT IN 'N INKLUSIEWE
ONDERWYSBENADERING**

A.E. FERREIRA

DIE BEHOEFTE EN PROBLEME VAN HOOFSTROOMOPVOEDERS IN DIE VRYSTAAT IN 'N INKLUSIEWE ONDERWYSBENADERING

deur

A.E. FERREIRA

(B.A., H.O.D., D.S.R.O.)

Verhandeling voorgelê volgens
die voorskrifte vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

Fakulteit Geesteswetenskappe
(DEPARTEMENT PSIGO-OPVOEDKUNDE)

aan die

Universiteit van die Vrystaat
Bloemfontein

Studieleier: Prof. J. du Plooy
Medestudieleier: Prof. R. Niemann

November 2001

Universiteit van die
Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN

26 APR 2002

UOVS. SASOL BIBLIOTEEK

VERKLARING

Ek, A.E. Ferreira, verklaar hiermee dat die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

deur my ingedien word, aan die Universiteit van die Vrystaat, en dat dit my eie selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit/fakulteit voorgelê is nie.

Ek doen voorts afstand van outeursreg op die tesis ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.



A.E. FERREIRA

Bloemfontein
November 2001

DANKBETUIGINGS

Ek wil graag die volgende persone bedank:

- Prof. Johann du Plooy, my studieleier, vir sy leiding en ondersteuning
 - Prof. Rita Niemann, mede-studieleier, vir haar kundige bydrae
 - Prof. Charles Kotzé, vir deeglike taalversorging
 - Mev. Rusta du Plooy, vir vinnige en noukeurige tikwerk
 - Al die ander wat die pad saam met my gestap het
 - My hemelse Vader, wat my dag na dag gedra het

Soli deo gloria

Opgedra aan Mariette

OPSOMMING

Na aanleiding van die feit dat inklusiewe onderwys tans deur die regering van Suid-Afrika geïmplementeer word, is 'n ondersoek geloods om vas te stel wat die probleme en behoeftes van Vrystaatse hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe onderwysstelsel is:

Tydens 'n ekstensiewe literatuurstudie, is die ontwikkeling van spesiale onderwys en inklusiewe onderwys eerstens binne historiese konteks geplaas. Verder het die fokus geval op probleme en behoeftes van hoofstroomopvoeders wat in lande soos die VSA, Engeland, Italië en andere geïdentifiseer is. Tydens die kwalitatiewe navorsingsproses is die behoeftes en probleme van Vrystaatse hoofstroomopvoeders, wat reeds in 'n inklusiewe onderwyssituasie funksioneer (maar sonder voldoende ondersteuningsdienste), ondersoek. Hierdie probleme en behoeftes toon vele raakpunte met dit wat in die literatuur van die internasionale gemeenskap beskryf word.

Aspekte soos negatiewe houdings teenoor persone met gestremdhede, die vrees vir verandering, opvoederstres en 'n problematiese verhouding tussen hoofstroomopvoeders en opvoeders vanuit spesiale onderwys, *inter alia*, word in beide die literatuur en die kwalitatiewe ondersoek beskryf. Eweneens is verskeie behoeftes, byvoorbeeld die behoefte aan voldoende opleiding, effektiewe ondersteuningsdienste en realistiese opvoeder-leerder-ratio's tydens beide die literatuurstudie en die empiriese ondersoek geïdentifiseer. Met genoemde bevindinge as grondslag, is daar verskeie belangrike aanbevelings aan onderwysowerhede in die Vrystaat gemaak. Hierdie aanbevelings kan die Vrystaatse provinsiale regering ondersteun in die proses van steunwerwing en opleiding van hoofstroomopvoeders vir inklusiewe onderwys.

ABSTRACT

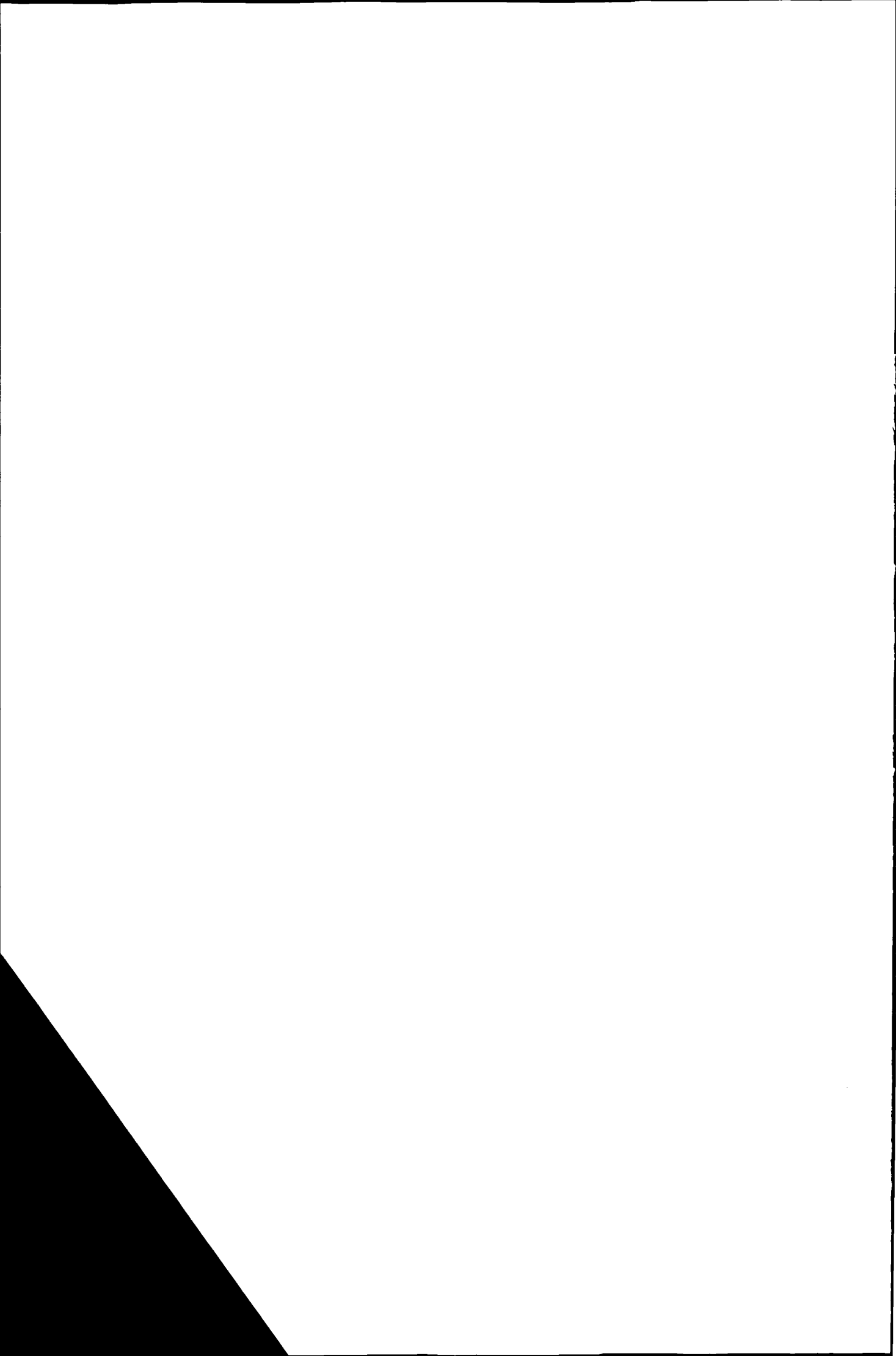
In view of the fact that inclusive education is in the process of being implemented by the South African government, a research study was undertaken to establish the problems and needs of mainstream educators in the Free State in an inclusive educational system.

By means of an extensive literature study, the development of special and inclusive education was historically contextualised. Thereafter the focus fell on identified problems and needs of mainstream educators in countries such as the USA, England and Italy. During a qualitative study the needs and problems of mainstream educators working in an inclusive system (but without adequate support services) in the Free State, were identified. These needs and problems correspond with those described in international literature.

Aspects such as negative attitudes towards people with disabilities, fear of change, teacher stress and problematic relationships between mainstream educators and educators from special education, *inter alia*, were discussed both in the literature study and the qualitative research. Likewise, various needs such as the need for effective training,

adequate support services and realistic teacher-pupil ratios were identified and discussed both during the literature study and the qualitative research.

With these findings as foundation, important recommendations were made to the education authorities in the Free State. These findings can support the provincial government of the Free State in the training of and advocacy to mainstream educators for inclusive education.



INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

Die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe onderwysbenadering in die Vrystaat: Oriënterende perspektiewe

1.1	INLEIDING.....	1
1.2	PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAE.....	4
1.3	DOEL VAN DIE STUDIE.....	6
1.4	NAVORSINGSONTWERP.....	6
1.5	STUDIETERREIN EN NUT VAN DIE STUDIE.....	6
1.6	KONSEPVERHELDING.....	7
1.6.1	Leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling.....	7
1.6.1.1	Terminologie.....	7
1.6.1.2	Leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling.....	8
1.6.2	Inklusiewe onderwys.....	9
1.6.3	Hoofstroming ("mainstreaming").....	12
1.6.4	Ondersteuning in die onderwys.....	13
1.6.5	Sentra van leer.....	15
1.6.6	Nasionale Kommissie vir Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding ("National Commission on Special Needs in Education and Training/NCSNET") en die Nasionale Komitee vir Ondersteuningsdienste in die Onderwys ("National Committee on Educational Support Services/NCESS").....	16
1.6.7	Die mediese model teenoor die ekosistemiese model vir die identifisering van spesiale onderwysbehoefte.....	16
1.7	VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE.....	17
1.8	SAMEVATTING.....	18

HOOFSTUK 2

Die voorsiening van onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoefte: Historiese kontekstualisering

2.1	INLEIDING.....	19
2.2	INTERNASIONALE PERSPEKTIEF OP DIE HISTORIESE VERLOOP VAN SPESIALE ONDERWYS SOOS GEBASEER OP 'N MODEL VAN SEGREGASIE.....	19
2.2.1	Historiese verloop van spesiale onderwys soos gebaseer op 'n model van segregasie: algemene perspektiewe.....	20

2.2.2	Historiese verloop van spesiale onderwys in Engeland soos gebaseer op 'n model van segregasie.....	23
2.3	SUID-AFRIKAANSE PERSPEKTIEF OP DIE HISTORIESE VERLOOP VAN SPESIALE ONDERWYS GEBASEER OP 'N MODEL VAN SEGREGASIE	25
2.3.1	Die eerste drie eeue: die koloniale era	26
2.3.2	Die apartheidsera (1948-1994)	27
2.3.3	Perspektief op die historiese verloop van spesiale onderwys in die Vrystaat gebaseer op 'n model van segregering	29
2.3.3.1	Vroeë geskiedenis	29
2.3.3.2	Die provinsiale kommissie vir onderwys in die Vrystaat (1951).....	31
2.4	DIE ONTWIKKELING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS	33
2.4.1	Internasionale perspektief op die historiese verloop van inklusiewe onderwys.....	34
2.4.1.1	Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in Engeland.....	37
2.4.1.2	Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in die Verenigde State van Amerika (VSA)	40
2.4.1.3	Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in Italië.....	42
2.4.1.4	Die Salamanca-verklaring	43
2.4.2	Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika.....	45
2.4.2.1	Rasionaal van die implementering van inklusiewe onderwys in S.A. en in die Vrystaat.....	46
2.4.2.2	Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in die Vrystaat.....	47
	DIAGRAM 2.1: Taakspanne belas met ontwikkeling van riglyne vir die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika	48
2.5	SAMEVATTING	49

HOOFSTUK 3 **Problematiek rondom die infasering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika**

3.1	INLEIDING.....	51
3.2	OPVOEDKUNDIGE TRANSFORMASIE	51
3.2.1	Realiteite van opvoedkundige verandering of transformasie	52
3.2.2	Verandering: 'n Proses van wetgewing of van steunwerwing (<i>advocacy</i>)?.....	54
3.2.3	Meta-teorieë wat die huidige veranderinge in Suid-Afrikaanse onderwys beïnvloed.....	55

3.2.4	Die Salamanca-verklaring as voorbeeld van 'n beleidsdokument wat meta-teoretiese gesigspunte weerspieël.....	59
3.3	PROBLEEMAREAS RAKENDE DIE INFASERING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA.....	60
3.3.1	Die problematiek van samewerking tussen gewone- en spesiale onderwys.....	61
3.3.2	Spesiale onderwysbehoefte.....	64
3.3.3	Klasgrootte en die onderwyser-leerder-ratio.....	66
3.3.4	Die effek van die houdings van opvoeders teenoor leerders met gestremdhede en teenoor inklusiewe onderwys.....	69
3.3.4.1	Houdings teenoor gestremdheid en die invloed daarvan op onderwys.....	69
3.3.4.2	Houdings van opvoeders teenoor inklusiewe onderwys.....	72
3.3.5	Stres en die Suid-Afrikaanse opvoeder.....	76
3.3.6	Die opleiding van opvoeders.....	79
3.3.7	Die tempo van implementering van 'n nuwe stelsel van onderwys.....	82
3.4	SAMEVATTING.....	83

HOOFSTUK 4

Navorsingsontwerp en rapportering van data rakende die probleme en behoeftes van hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe onderwysbenadering in die Vrystaat

4.1	INLEIDING.....	85
4.2	NAVORSINGSONTWERP.....	85
4.2.1	Seleksie van die navorsingsmetode.....	86
4.2.2	Seleksie van deelnemers.....	87
4.2.3	Die kwalitatiewe ondersoek.....	88
4.2.3.1	Objektiwiteit van die navorser.....	88
4.2.3.2	Betroubaarheid en geldigheid.....	89
4.2.3.3	Datainsameling.....	90
4.2.3.4	Data-analise.....	91
4.3	VERSLAG VAN KWALITATIEWE ONDERSOEK.....	92
4.3.1	Persepsies.....	92
4.3.1.1	Inklusiewe onderwys.....	92
4.3.1.2	Samewerking tussen die spesiale en gewone onderwyssektore.....	95

4.3.1.3	Leerders met kognitiewe gestremdhede	96
4.3.1.4	Benadering tot verandering	97
4.3.1.5	Indiensopleiding	98
4.3.1.6	Ondersteuning aan opvoeders	100
4.3.2	Behoeftes van opvoeders	101
4.3.2.1	Voldoende ondersteuningsdienste	101
4.3.2.2	Behoeftes aan opleiding	104
4.3.3	Knelpunte.....	105
4.3.3.1	Oorvol klaskamers.....	105
4.3.3.2	Stres by opvoeders	106
4.3.3.3	Die hoogs-begaafde leerder	108
4.3.3.4	Geslagsrolverskille en die invloed van kulturele norme en waardes.....	108
4.4	SAMEVATTING	109

HOOFSTUK 5 Sintese en aanbevelings

5.1	OORSIGTELIKE PERSPEKTIEWE	110
5.2	PROBLEME, BEHOEFTE EN AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN INKLUSIEWE ONDERWYS.....	111
5.2.1	Inklusiewe onderwys.....	111
5.2.2	Die samewerkingsverhouding tussen gewone en spesiale onderwys.....	113
5.2.3	Gestremdheid	114
5.2.4	Weerstand teen verandering.....	115
5.2.5	Indiensopleiding.....	116
5.2.6	Ondersteuningsdienste	119
5.2.7	Klasgrootte	121
5.2.8	Stres.....	122
5.2.9	Uitsluiting van die hoogs-begaafde leerder	123
5.2.10	Geslagsrolverskille en kulturele norme en waardes	124
5.2.11	Meta-teorieë.....	125
5.2.12	Die tempo van transformasie.....	127
5.2.13	Verdere studie	128
5.3	SLOTPERSPEKTIEF	129
	BRONNELYS	130

Die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe onderwysbenadering in die Vrystaat: Oriënterende perspektiewe

1.1 INLEIDING

Een van die mees kontroversiële aspekte van onderwys gedurende die tweede helfte van die twintigste eeu, is die voorsiening van onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte. Daar is deur 'n reeks paradigmatiese beweging terwyl die onderrig aan leerders met struikelblokke ten opsigte van leer en ontwikkeling verander het vanaf liefdadigheid na 'n mediese aangeleentheid; na 'n saak wat alles met mense-regte te doen het (Naicker 1999:13-14).

In Suid-Afrika, soos in baie ander lande van die wêreld, word daar tans beweeg na 'n inklusiewe onderwysstelsel, waar die sisteem nie meer georganiseer word volgens 'n soort-soek-soortfilosofie nie, maar waar diversiteit in die hoofstroom van onderwys geakkommodeer en gerespekteer moet word (*Education White Paper 5* 2001:8). Dit beteken kortom dat alle leerders, ook diegene met struikelblokke ten opsigte van hul leer en ontwikkeling, in die gewone klaskamer onderrig behoort te kan ontvang.

As gevolg van hierdie radikaal nuwe paradigma, ondergaan die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel dus tans 'n dinamiese transformasie en herorganisasie. Ou sekerhede word bevraagteken en nuwe perspektiewe vanuit die internasionale arena word op die Suid-Afrikaanse situasie toegepas. Daar word nou algemeen aanvaar dat die segregasie van leerders met spesiale onderwysbehoefte meer probleme skep as wat dit oplos (*Consultative Paper No. 1* 1999:4-5; Dean 1996:9; Meijer, Pijl & Hegarty 1994:xi).

Hier in Suid-Afrika is dus helder denke en groot wysheid nodig om die bes moontlike oplossings te vind vir vrae van groot kompleksiteit, veral vrae rakende die voorsiening van onderrig aan die baie leerders in ons land wat spesiale onderwysbehoefte het. Dit is belangrik dat geen gewilde ideologie of gevestigde belange die denke sal oorheers nie. Konflikterende ideologie en perspektiewe veroorsaak dat sommige rolspelers óf die probleme wat mag opduik, óf die positiewe moontlikhede van die nuwe sisteem ignoreer.

Dit is van groot belang dat goeie navorsing en deeglike literatuurstudie gedoen word, sodat ons in Suid-Afrika kan leer uit die ondervinding, sukses en foute van ander lande. Dit moet nooit nodig wees om weer die wiel te ontdek nie en dit sal 'n groot vermorsing van middele en menslike potensiaal wees om foute wat in die onderwysstelsels van ander lande gemaak is, hier te herhaal.

Die Groenskrif wat in 1999 gepubliseer is (*Consultative Paper No. 1*), die Konsep Witskrif van 2001 (*Education White Paper 5*) en veral die Witskrif wat in Julie 2001 verskyn het (*Education White Paper 6*), sal gedurende die verloop van hierdie studie in meer detail bespreek word. Hierdie dokumente toon hoe die onderwysstelsel moet verander om die hele kontinuum van leerbehoefte in die gewone klaskamer te akkommodeer. Daarvolgens behoort die grootste persentasie van leerders in hoofstroomonderwys geakkommodeer te kan word. Dit is 'n radikale wegbeweg van die huidige sisteem waar leerders met spesiale behoeftes hul plek moes vind in spesiale klasse, spesiale skole of spesiale programme, met gespesialiseerde opvoeders om aan hulle onderrig te gee en te poog om hul probleme te remedieer.

Al die voorgenoemde paradigmaverskuiwings word duidelik in die Suid-Afrikaanse grondwet omskryf (*Education White Paper 6 2001:5*). Die grondwet verbind die regering van Suid-Afrika tot die gelykheid van alle mense, tot nie-diskriminasie, asook tot die verskaffing van basiese onderwys aan elke individu (*Consultative Paper No. 1 1999:1*). Die Ministerie van Onderwys sê onder andere die volgende: "... we carry a special responsibility to ... ensure that all learners, with and without disabilities, peruse their learning to the fullest" (*Education White Paper 5 2001:8*). Naicker (1999:22) bevestig dan ook dat inklusiewe onderwys 'n grondwetlike opdrag is.

Die volgende faktore word deur die Ministerie van Onderwys geïdentifiseer as belangrike veranderinge wat in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel aangebring moet word (*Education White Paper 5 2001:12*):

- Alle kinders, jongmense en volwassenes het die potensiaal om te leer en elke leerder het ondersteuning nodig.
- Baie leerders beleef struikelblokke tot leer, of verlaat die skool, primêr omdat die sisteem van onderwys nie in staat daartoe is om die diverse verspreiding van leerbehoefte te akkommodeer nie. Fisiese geboue, kurrikula, assessering, leer materiaal en onderrigmetodes kan alles struikelblokke in die weg van effektiewe leer wees.
- Die inklusiewe onderwysbenadering is fundamenteel anders as die tradisionele siening dat leerversperrings primêr binne die kind geleë is. Die invloed van omgewings- en onderrigfaktore word nou ook in ag geneem.
- Leerders met leerversperrings behoort so vroeg moontlik geïdentifiseer te word sodat die nodige ondersteuning verskaf kan word.
- Die meerderheid van leerders met leerversperrings behoort in die hoofstroom van onderwys opgeneem te kan word.
- Daar word beplan om die huidige spesiale skole so te verbeter dat daar diens gelewer kan word aan leerders met ernstige of veelvuldige gestremdhede.
- Die kundigheid en hulpbronne wat in spesiale skole gesetel is, moet ook tot die beskikking wees van omliggende skole (*Education White Paper 6* 2001:3).

In die lig van die uitsprake in voorafgenoemde beleidsdokumente, sien die navorser die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika as 'n *fait accompli*, veral wat die kort- en medium termyn aanbetref. Dit beteken nie dat die infasering daarvan nie kontroversieël is, of dat dit sonder probleme en groeipyne sal geskied nie. Die navorser sien inklusiewe onderwys egter as 'n gegewe en sal nie in detail argumenteer oor die voordele of moontlike negatiewe gevolge daarvan nie. Hierdie sake is alreeds deeglik en ekstensief in die literatuur aangespreek, al is die laaste woord sekerlik lank nog nie gespreek nie.

In hierdie studie sal daar grotendeels gefokus word op die rol van die opvoeder in die hoofstroomklaskamer, wat direk en besonderlik geraak word deur die genoemde veranderinge. Daar sal van elke opvoeder verwag word om aannames te bevraagteken en nuut te dink oor metodiek, klaskamerorganisasie, kurrikulering en vele ander fasette

van die onderwys. Om die sprong na 'n nuwe en andersoortige onderwysbenadering met redelike sukses te kan waag, sal die probleme wat in die praktyk van die onderrigsituasie ontstaan, betyds ondervang moet word. Verder sal nuwe behoeftes van opvoeders aangespreek moet word; behoeftes aan meer ondersteuning, opleiding en fisiese hulpbronne. Om inklusiewe onderwys effektief in Suid-Afrika te laat funksioneer, moet daar dus in die eerste plek gefokus word op die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders.

Die realiteite van burokratiese verandering moet egter ook in gedagte gehou word (Hofmeyer & Buckland 1992:15). Komplekse sisteme soos die Departement van Onderwys verander nie net omdat daar 'n verandering van regering of wetgewing is nie. Dit sou foutief wees om 'n probleemvrye oorskakeling na 'n wonderlike nuwe onderwysstelsel te verwag. Naicker (1999:22) verduidelik dat die onderwys 'n konserwatiewe sisteem is en dat die werklike implementering van insluiting nie maklik sal wees nie. Wat Reynolds en Birch (1988:1) jare gelede reeds gesê het, is steeds relevant vir die nuwe Suid-Afrika - 'n nuwe sisteem is moeilik om aan die werk te kry omdat dit van mense verwag om persepsies te verander en nuwe vaardighede aan te leer. Verder eis dit veranderinge in skoolorganisasie, beleid en befondsing. Sulke veranderinge is moeilik om te implementeer. Bestaande strukture, diep vasgelegde paradigmas, opponerende belangegroepes, finansiële tekorte, die interaksie tussen kompeterende ideologieë ... al hierdie en ander faktore mag veroorsaak dat daar uiteindelik kompromieë aangegaan moet word tussen ideaal en werklikheid. Hofmeyer en Buckland (1992:15) sê tereg: "There are no educational *coups d'état*".

1.2 PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAE

Onderwys in Suid-Afrika is op 'n kruispad. 'n Nuwe en kontroversiële sisteem vir die voorsiening van spesiale onderwysbehoeftes word tans geïmplementeer. Hierdie nuwe sisteem sal nie slegs die voorsiening van spesiale onderwys raak nie, maar die hele onderwysstelsel met al sy fasette. Groot paradigmaperverskuiwings word van alle betrokkenes verwag.

Nadat die beleid op nasionale vlak geïmplementeer is, sal elke provinsie in Suid-Afrika ook moet besin oor wat presies inklusiewe onderwys vir die skole van daardie provinsie moet beteken. Ook in die Vrystaat moet die Vrystaatse Departement van

Onderwys beleid formuleer en oplossings vind vir die eie unieke vraagstukke waarin Vrystaatse skole hul bevind.

Wanneer daar gepoog word om onderwysstelsels te transformeer, is dit die opvoeder in die klaskamerpraktyk wat in die laaste instansie die effektiwiteit van nuwe stelsels bepaal. Indien Vrystaatse opvoeders nie oortuig is daarvan dat inklusiewe onderwys tot voordeel van hulself en al hul leerders is nie, sal daar op grondvlak sterk weerstand teen hierdie stelsel wees. Verder: selfs al is opvoeders goed opgelei en werklik gemotiveerd, maar ander faktore soos byvoorbeeld klasgrootte, die houdings van opvoeders teenoor inklusiewe onderwys, of die stres wat opvoeders ervaar, word nie aangespreek nie, sal insluiting moeilik van die grond af kom (*cf.* 3.2).

Die filosofiese grondslag vir die nuwe benadering mag fundamentele waarhede bevat, die nuwe sisteem mag dalk groot potensiaal hê, maar as diegene wat dit moet toepas nie gemotiveerd of toegerus is nie, sal ons uiteindelik swakker daaraan toe wees as in die tradisionele stelsel.

Dit is dus belangrik om die behoeftes en knelpunte rondom die rol en taak van die opvoeder in 'n inklusiewe stelsel van onderwys deeglik te ondersoek. Daar moet kennis geneem word van die probleme en behoeftes wat in ander lande geïdentifiseer is. Verder moet daar realisties gekyk word na die situasie van opvoeders in Suid-Afrika en in die Vrystaat, waar die onderwys deels uit 'n Eerste Wêreld- en deels uit 'n Derde Wêreldsisteem bestaan (Csapo 1996:34-35).

In die lig van die voorafgaande bespreking kan die probleem soos volg geformuleer word:

- Wat is die behoeftes van hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe onderwysstelsel in die Vrystaat?
- Watter moontlike probleme kan verwag word tydens die infasering van 'n inklusiewe onderwysbenadering, veral met betrekking tot probleme wat deur die hoofstroomopvoeder in die Vrystaat ervaar mag word?
- Hoe kan pro-aktief opgetree word om hierdie probleme te antisipeer en te elimineer en behoeftes te ondervang, sodat die infasering van insluiting so effektief moontlik kan geskied?

1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is om vas te stel wat die behoeftes van hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe onderwysstelsel in die Vrystaat is. Verder sal die studie fokus op verwagte probleme rakende die hoofstroomopvoeders in 'n stelsel van insluiting en sal daar gepoog word om vas te stel wat pro-aktief gedoen kan word om opvoeders by te staan sodat die implementering van insluiting so effektief moontlik geskied.

1.4 NAVORSINGSONTWERP

Om 'n volledige beeld daar te stel, sal verskillende ondersoekmetodes gebruik word:

'n Uitgebreide literatuurstudie oor inklusiewe onderwys sal gedoen word om te baat by die kennis en ervaring wat reeds op internasionale gebied verwerf is. Probleme wat opgeduik het en behoeftes wat geïdentifiseer is in inklusiewe onderwyssituasies sal geanaliseer en bespreek word.

Kwalitatiewe navorsing sal gedoen word deur middel van onderhoudsvoering. Die soeklig sal hier val op opvoeders wat op die een of ander wyse in 'n sekere mate reeds in 'n inklusiewe stelsel van onderwys werk. In sommige skole in die Vrystaat is byvoorbeeld reeds verstandelik gestremde leerders in hoofstroomklaskamers van tradisioneel blanke skole geplaas. Die meeste swart leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling moes in werklikheid nog altyd onderrig ontvang binne 'n stelsel van hoofstroming (dus sonder enige ondersteuning) (cf. 1.7.3). Die realiteit is dus dat die meeste swart opvoeders reeds binne 'n stelsel van hoofstroming werk. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar dus gefokus word op hoofstroomopvoeders wat reeds gekonfronteer is met die problematiek van 'n inklusiewe onderrigstelsel.

1.5 STUDIETERREIN EN NUT VAN DIE STUDIE

Aangesien hierdie studie die effek van die infasering van inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel op die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders ondersoek, verleen dit 'n psigo-opvoedkundige perspektief aan die ondersoek. Die ondersoek kan gevolglik beskou word as 'n studie in die Psigo-Opvoedkunde, as deeldisipline van die Opvoedkunde as wetenskap.

Hierdie studie behoort 'n bydrae te lewer ten opsigte van:

- 'n effektiewe implementering van die nuwe onderwysbeleid ten opsigte van die voorsiening van onderrig aan leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling in die Vrystaat;
- aanbevelings oor hoe om die behoeftes en probleme wat hoofstroomopvoeders in die Vrystaat mag ervaar, pro-aktief aan te spreek;
- die verskaffing van 'n wetenskaplik-gefundeerde basis om voordiensopleiding en indiensopleiding van Vrystaatse opvoeders ten opsigte van insluiting te beplan;
- die verskaffing van 'n goed-begronde basis vir die daarstelling van ondersteuningsdienste vir opvoeders in 'n inklusiewe onderwysstelsel in die Vrystaat.

1.6 KONSEPVERHELDING

1.6.1 Leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling

1.6.1.1 TERMINOLOGIE

In elke klaskamer en skool is daar 'n persentasie leerders wat om die een of ander rede, in mindere of meerdere mate, nie aan die eise van die klassituasie kan voldoen nie. Meeste vroeëre outeurs het verklaar dat die oorsaak van leerprobleme gewoonlik in die kind self geleë is (Behr 1988:129-132; De Beer 1983:1; Grové & Hauptfleisch 1982:39). 'n "Minimale breindisfunksie", 'n neurologiese probleem, persepsuele probleme, ontwikkelingsagterstande of ander verwante fasette is gesien as moontlike oorsake dat leerders sukkel om te vorder. Selde of ooit is gevra of die opvoeder, onderrigmetodes of leerplan moontlike faktore kan wees wat bydrae tot die leerprobleem. Hierdie perspektief is tans besig om radikaal te verander in Suid-Afrika, soos wat dit in baie ander lande verander het gedurende die tweede helfte van die vorige eeu.

Veranderende perspektiewe kan duidelik gesien word in die soeke na nuwe en aanvaarbare terminologie. In 1922 is daar nog gepraat van "defektiewe kinders" (Behr 1988:122), teen 1945 van "afwykende kinders" (Du Toit 1996:9) en teen 1999 van "leerders met spesiale onderwysbehoefte" (*Consultative Paper No. 1* 1999:7) (cf. 2.4.1).

In laasgenoemde dokument was daar ook 'n uitvoerige bespreking oor watter aanvaarbare terminologie gebruik kan word om na hierdie leerders te verwys (*Consultative Paper No. 1* 1999:7). Die internasionaal-aanvaarde term is "leerders met spesiale onderwysbehoefte" ("learners with special educational needs"/LSEN), wat nog steeds die indruk mag skep dat die probleme of behoeftes slegs in die leerder is, en dat dit slegs die leerder is wat spesiale aandag nodig het. NCSNET/NCESS (*cf.* 1.7.6), onder die voorsitterskap van Lazarus, het voorgestel dat hierdie term verander moet word na "leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling" ("learners with barriers to learning and development") (Verslag van NCSNET/NCESS 1977:v). In 1999 is daar gevoel dat dit beter sou wees om die internasionaal-aanvaarde term, *leerders met spesiale onderwysbehoefte*, te behou, al was baie persone toe reeds van mening dat hierdie term onvoldoende is en verwarring saai betreffende die oorsake van leerprobleme (*Consultative Paper No. 1* 1999:7). Teen 2001 is daar, volgens 'n latere regeringsdokument rakende hierdie aangeleentheid, toe tog besluit om die aanbevelings van NCSNET/NCESS te aanvaar (*Education White Paper 5* 2001:8). Die polities-korrekte term in Suid-Afrika is dus nou "leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling".

Vir die doeleindes van hierdie studie sal die term *leerders met spesiale onderwysbehoefte* as sinoniem vir "leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling" gebruik word, om dieselfde redes waarom dit oorspronklik in die eerste dokument hierbo bespreek, gebruik is. Dit is die terminologie van die internasionale gemeenskap, dit is minder lomp en dit is goed om ook daaraan herinner te word dat hierdie leerders spesiale behoeftes het, ongeag die oorsaak van die behoeftes.

1.6.1.2 LEERDERS MET STRUIKELBLOKKE TOT LEER EN ONTWIKKELING

Wanneer daar gepoog word om oorsaak en omvang van leerprobleme te identifiseer, word daar tans vanuit 'n veel wyer perspektief gewerk as in die verlede. Donald, Lazarus en Lolwana (1997:34-41), asook Van den Berg en Naicker (1996:21) staan 'n ekosistemiese benadering voor, wat van die standpunt uitgaan dat spesiale onderwysbehoefte die gevolg mag wees van 'n wye reeks oorsake en ook van 'n interaksie tussen hierdie oorsake. Bogenoemde outeurs bespreek die interafhanklikheid van leerder, familie, skool, omgewing en gemeenskap. Ekologiese dissonans kan veroorsaak dat die verhoudinge en interafhanklikheid so versteur word dat die herstel van enige deel van die geheel in gevaar mag wees.

Die volgende aanhaling toon hoe wyd die regering die oorsake van struikelblokke tot leer en ontwikkeling tans sien: "different learning needs arise from a range of factors including physical, mental, sensory, neurological and developmental impairments, psychological disturbances, cognitive differences, particular life experiences or socio-economic deprivation. Different learning needs may also arise because of negative attitudes to and stereotyping of difference, an inflexible curriculum, inappropriate languages or medium of learning, inappropriate and inadequate support services, inadequate policies and legislation, the non-recognition and non-involvement of parents and inadequately and inappropriately trained education managers and educators" (*Consultative Paper No. 1* 1999:3).

Die aanhaling hierbo toon duidelik hoe ver ons beweeg het van die model uit die eerste helfte van die vorige eeu, toe 'n leerprobleem gesien is as 'n defek binne 'n kind wat met medikasie behandel kon word of met remediërende onderwys herstel kon word.

Burden (2000:28) skryf selfs dat struikelblokke tot leer en ontwikkeling gedefinieer word as daardie faktore wat "lead to the inability of the system to accommodate diversity ...". Hier word die blaam dus vierkantig op die skouers van die onderwysstelsel geplaas.

Vir die doeleindes van hierdie studie word die omskrywing van Du Toit (1996:14), wat dit alles raak opsom, aanvaar. Du Toit sê dat die term *leerders met spesiale onderwysbehoefte* gebruik word om te verwys na alle leerders wat addisionele leerondersteuning nodig het. Dit sluit leerders in van wie die spesiale onderwysbehoefte groei uit intrinsieke faktore soos gestremdhede, sowel as ekstrinsieke faktore soos die sosiale sisteem. Daar word erken dat, vir die meeste leerders met spesiale behoeftes, daar 'n interaksie is tussen die intrinsieke en ekstrinsieke faktore.

1.6.2 Inklusiewe onderwys

Inklusiewe onderwys is 'n nuwe benadering om aandag te skenk aan die voorsiening van onderrig aan alle leerders. Dit impliseer 'n fundamentele verandering van denke rondom die doelstelling van onderwys, die manier waarop plekke van leer georganiseer word en veral hoe daar gedink word oor die verskille tussen mense (Gartner & Lipskey 1992:147). Hierdie stelling impliseer ingrypende en diepgaande veranderinge in die mees fundamentele persepsies van die "waarom", die "wie" en die "wat" van die Opvoedkunde. Om die doelstellings van onderwys te bevraagteken, vereis 'n deurtastende self-onderzoek wat nie dikwels plaasvind nie.

Inklusiewe onderwys beteken dus dat die plekke van leer aangepas moet word en radikaal anders georganiseer moet word om meer toeganklik vir alle leerders te wees. Verskille tussen leerders het volgens die ou paradigma beteken dat sommige leerders "afwyk" van die normale (cf. 1.5.1), dat hierdie "defektiewe" leerders gesegregeer moet word van die hoofstroom en saam met "ander soos hy" onderrig moet ontvang. Al hierdie paradigmas word sterk gekonfronteer wanneer inklusiewe onderwys in die prentjie kom.

Die Nasionale Departement van Onderwys het inklusiewe onderwys in 1999 so omskryf: "... the promotion of equal participation of and non-discrimination against all learners in the learning processes, irrespective of their disabilities, within a single, seamless system and a continuum of learning contexts and resources according to need" (*Consultative Paper No. 1* 1999:9).

In die Konsep Witskrif oor Spesiale Onderwysbehoefte (*Education White Paper 5* 2001:9) is die omskrywing meer uitgebreid. Onder andere word gekonstateer dat inklusiewe onderwys en opleiding daarvoor gaan

- dat alle individue kan leer en ook ondersteuning nodig het;
- dat onderwysstrukture, sisteme en metodologieë die behoeftes van leerders moet ontmoet;
- dat verskille tussen leerders erken en gerespekteer moet word, hetsy dit deur ouderdom, geslag, etnisiteit, taal, klas, gestremdheid of MIV-status of ander faktore veroorsaak word;
- dat houdings, gedrag, metodes, kurrikula en omgewing moet verander word om aan die behoeftes van alle leerders te voldoen;
- dat struikelblokke tot leer so vroeg moontlik geïdentifiseer en aangespreek moet word.

Die betrokke bepalings in die dokumente van 1999 en 2001, soos uiteengesit, toon basies dieselfde implikasies, naamlik dat alle leerders, wat ookal hul behoeftes, kan en moet leer, en dat die sisteem van onderwys gerat moet wees om leer vir almal toeganklik te maak.

Uit die bespreking hierbo kan die volgende beginsels van inklusiewe onderwys of insluiting dus afgelei word:

- Inklusiewe onderwys word gesien as die antwoord op een van die basiese regte van die mens, ook van leerders met struikelblokke tot leer: die reg van toegang tot lewenslange onderwys (*Consultative Paper No. 1* 1999:1).
- Alle mense kan leer, en alle leerders het die reg om onderrig te ontvang in 'n plaaslike sentrum van leer (*site of learning*) (*cf.* 1.6.5).
- In die verlede moes leerders aanpas by die sisteem, of die sisteem verlaat. In inklusiewe onderwys is dit die plig van die sisteem om te reageer op en aan te pas by leerders se behoeftes.
- Verskille tussen leerders moet erken en gerespekteer word.

In die praktyk beteken dit dat die huidige Suid-Afrikaanse situasie fundamentele veranderinge sal ondergaan ten opsigte van die huidige gesegregeerde sisteme van "spesiale" en "gewone" onderwys. Verder beteken dit dat opvoeders in hoofstroomonderwys, wat in die verlede nooit werklik nodig gehad het om aan 'n leerder met spesiale behoeftes onderrig te verskaf nie, nou onderrig en ondersteuning aan hierdie leerders sal moet verskaf (*cf.* 2.4.1).

In internasionale bronne word die term *integrasië* ook soms as sinoniem vir insluiting of inklusiewe onderwys gebruik (Csapo 1996:39). Volgens regeringsdokumente sien die Suid-Afrikaanse regering "integrasië" egter as sinoniem met "hoofstroming" (*Education White Paper 6* 2001:17) (*cf.* 1.7.3).

Dit is dus duidelik dat daar na byna 40 jaar nog nie finaal klaarheid rondom internasionale terminologie bereik is nie. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar volstaan word met die gebruik van terme soos in die Suid-Afrikaanse regeringsdokumente.

Die eenvoudige definisie van Naicker (1999:19), wat sê dat inklusiewe onderwys 'n sisteem van onderwys is wat sensitief is vir die uiteenlopende behoeftes van alle leerders, vat alles wat hiebo gesê is, volledig saam.

1.6.3 Hoofstroming ("mainstreaming")

Sommige internasionale outeurs gebruik die terme *insluiting* ("inclusion") en *hoofstroming* ("mainstreaming") as sinonieme. Reynolds en Birch (1988:1) definieer hoofstroming byvoorbeeld as "... providing special education and related services to exceptional children while they attend regular classes and schools". Hierdie gebruik van die term kan verwarrend wees en daarom is dit belangrik om te verstaan presies wat *hoofstroming* en *hoofstroomonderwys* in Suid-Afrika beteken.

Vir die doeleindes van hierdie studie sal Du Toit (1996:7) se omskrywing van hoofstroming aanvaar word. Sy verduidelik dat die onderwys beweeg het vanaf segregasie, deur hoofstroming na insluiting. Teen die helfte van die vorige eeu het die mediese of kliniese benadering tot spesiale onderwys verskuif na die sosiale perspektief (cf. 1.6.7). Mense het begin besef dat leerders met gestremdhede die reg het tot 'n normale skool-situasie. Hieruit het die konsep van hoofstroming gegroei. Soms was "hoofstroming" egter 'n poging om die onderrig aan gestremdes te normaliseer, maar sonder die nodige aanpassing van die sisteem of voorbereiding van die opvoeders. Leerders met spesiale behoeftes is in die hoofstroom geplaas, waar hulle dikwels geïgnoreer of verneder is. Du Toit (1996:7) gaan voort deur te sê dat die verskuiwing vanaf hoofstroming na insluiting 'n dramatiese filosofiese verandering impliseer. Hierdie verandering beteken onder meer dat die hoofstroom moet verander en aanpas by die behoeftes van die leerder. Vanuit hierdie perspektief kan hoofstroming dus gesien word as die nuwe onderwys-beleid wat op 'n negatiewe manier geïmplementeer word. In Suid-Afrika is die gevaar juis dat daar, in stede van 'n beweging na insluiting, vasgesteek sal word by "mainstream dumping", dit wil sê, die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoefte in 'n hoofstroom wat nie vir hulle voorbereid is nie.

Ongelukkig is die Suid-Afrikaanse realiteit dat talle leerders met spesiale behoeftes nog altyd in die hoofstroom onderrig moes ontvang, sonder enige ondersteuning. Dit het gebeur omdat daar tot nog toe geen alternatief was nie. Kriegler en Farman (1996:83) beweer dat leerders met spesiale behoeftes in swart skole in die hoofstroom is "... not because it is a terrific idea, nor because it is a practice deemed best for handicapped children, but because it is the only alternative". Donald (1996:83) stem saam en beskryf dit as "mainstreaming by default".

Ook hier moet die gebruik van die term *integrasie* as sinoniem vir hoofstroming deur die Suid-Afrikaanse regering onder die aandag gebring word (cf. 1.7.2) (*Education White Paper 6 2001:17*).

Dit is ook nodig om te onderskei tussen hoofstroming en hoofstroomonderwys. In Suid-Afrika word die term *hoofstroomonderwys* gebruik om daardie vorme van onderwys aan te dui wat nie spesiaal is nie. Hiervolgens word die terme *gewone skole* en *hoofstroomskole* as sinonieme gebruik (*Consultative Paper No. 1 1999:7*). Die regering verkies die term *gewone skole*, maar *hoofstroomskole* is ook aanvaarbaar (*Consultative Paper No. 1 1999:7*).

In Suid-Afrika word hoofstroming dus nie as sinoniem vir inklusiewe onderwys gebruik nie. Hoofstroming word gesien as 'n poging tot insluiting, maar sonder dat die nodige ondersteuningsisteme beskikbaar is. Dit is dan ook hoe die konsep *hoofstroming* in hierdie studie gebruik sal word.

1.6.4 Ondersteuning in die onderwys

Die ministerie van onderwys glo dat die sleutel tot die vermindering van struikelblokke tot leer geleë is in effektiewe ondersteuningsdienste. In die konsepwitskrif rakende spesiale onderwys (*Education White Paper 5 2001:15-16*) en ook in die Witskrif van Junie 2001 (*Education White Paper 6: Special Needs Education:28-30*) word die beplanning rondom ondersteuning soos volg uiteengesit:

Nuwe ondersteuningspanne, wat sentraal sal staan in die verskaffing van ondersteuning, sal in elke skooldistrik gevestig word. Hierdie spanne sal bestaan uit personeel van die distrik en die hoofkantoor, asook personeel van spesiale skole. Die primêre funksie van die distriksondersteuningspanne sal wees om programme te evalueer en aanpassings voor te stel waar nodig. Deur die onderrig, leer en bestuur van elke sentrum van onderrig te ondersteun, sal die effektiwiteit van skole en ander sentra van leer verhoog word. Die doel hiervan is uiteindelik om alle onderwyspersoneel toe te rus om struikelblokke tot leer te kan identifiseer en 'n wye reeks leerbehoefte in die hoofstroomklas-kamer te kan akkommodeer.

In elke skool sal ook skoolgebaseerde ondersteuningspanne gevestig word. Die primêre funksie van hierdie spanne sal wees om leerders en opvoeders te ondersteun deur die identifisering en aanspreek van die behoeftes van leerders, opvoeders en die skool. Wanneer nodig, sal die skoolgebaseerde ondersteuningspan bygestaan word deur kundiges uit die gemeenskap, die distrik of tersiêre inrigtings.

Wat beteken dit alles in die praktyk? Wat presies word bedoel met die begrip *ondersteuning* wat skielik so gewild geword het?

Die term *ondersteuning* het twee fasette wat nou by mekaar aansluit. In die eerste plek beteken dit die ondersteuning van en hulpverlening, waar nodig, aan elke leerder in die klaskamer, hoofsaaklik deur die opvoeder in die klaskamer. Verder dui dit ook op die strukture en organisasie buite die klaskamer wat dit vir die opvoeder moontlik sal maak om die leerders so te ondersteun (Green 1999:128).

Du Toit (1996:16) sê dat 'n holistiese en geïntegreerde benadering tot ondersteuningsdienste voorsien word, waar die ministerie van onderwys ook sal saamwerk met die ministeries van Gesondheid, Welsyn en Arbeid. Dit is dan ook so beskryf in die Witskrif (*Education White Paper 6* 2001:25).

Daar word ook voorsien dat ouers, opvoeders en leerders almal voordeel sal trek uit die ondersteuningsstelsel. Vanuit persoonlike ondervinding weet die navorser dat dit in die verlede eintlik net die leerder was wat (soms) ondersteuning ontvang het. Dit is goed om te weet dat die behoeftes van opvoeders en ouers ook nou erken sal word.

Dit is die opvoeder wat die komplekse dilemmas in die klassituasie moet oplos. Die doel van ondersteuning aan opvoeders is onder andere om hulle te help om moeilike situasies te hanteer en aan hulle konkrete raad en bystand te verleen.

Volgens York, Giangreco, Vandercook en Macdonald (1992:103) asook Karagiannis, Stainback en Stainback (1997:7) is die voordeel van ondersteuning vir die opvoeder dat hy/sy nou as deel van 'n span kan werk en gehelp kan word om sy/haar professionele vaardighede te verbeter.

Uit die dokumente en inligting tans beskikbaar, lyk dit dus asof ondersteuning in die eerste plek beteken dat hoofstroomopvoeders opgelei en van praktiese raad bedien sal word oor hoe om die leerders in die klaskamer doeltreffend te hanteer. Verder sal die ondersteuningspanne verantwoordelik wees daarvoor om leerders met spesiale behoeftes te help identifiseer, 'n plan van aksie saam te stel om insluiting in elke skool te bevorder en 'n vennootskap met die ouers op te bou (*Consultative Paper No. 1* 1999:37).

Ondersteuning beteken dus die kollaboratiewe samewerking tussen persone vanuit verskillende professies, die deel van verantwoordelikheid vir die leerder se vordering, asook die deel van kennis, insig en vaardighede (*cf.* 3.3.1).

Vir die doeleindes van hierdie studie kan ondersteuningsonderwys dus soos volg omskryf word:

- Ondersteuning kan gesien word as enige poging deur opvoeders of onderwysbestuur om onderrig meer toeganklik te maak vir alle leerders met spesiale behoeftes.
- Om ondersteuning te verleen rus nie meer slegs op die skouers van die "remediërende opvoeder", soos in die verlede nie. Nou kan 'n leerder ondersteuning ontvang van 'n klasmaat of volwassene, aangepaste leer materiaal of tegnologie (Jorgensen 1995:54).
- Ondersteuning moet gegee word op 'n gestruktureerde, goed beplande en goed gekoördineerde wyse.
- Alle sentra van onderrig moet die vermoë hê om op diversiteit te kan reageer deur 'n aanpasbare leerplan (Verslag van NCSNET/NCESS 1977:67).
- Persone wat ondersteuning benodig, is opvoeders, leerders en ouers.
- 'n Integrale deel van ondersteuning is die verskaffing van geleenthede vir ontwikkeling en opleiding. Dit is belangrik vir die persone wat hierbo genoem is, asook vir leerders sonder spesiale onderwysbehoefes.

1.6.5 Sentra van leer

Daar word dikwels verwys na sentra van leer ("sites of learning"), in plaas van skole (*Consultative Paper No. 1* 1999:7). Die rede hiervoor is dat die beleid van inklusiewe onderwys nie slegs vir skole geld nie, maar ook vir ander sentra van leer soos pre-primêre skole, kolleges, teknikons, universiteite en sentrums vir volwasse onderrig. Daar moet in gedagte gehou word dat alles wat in hierdie studie gesê word oor die verskaffing van ondersteuning en die feit dat leer toeganklik gemaak moet word vir alle leerders, geld vir alle sentra van leer. Hierdie studie fokus op die toepassing van die nuwe beleid in die skoolsituasie, maar ander studies sal onderneem moet word om te fokus op ander sentra van leer.

1.6.6 Nasionale Kommissie vir Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding ("National Commission on Special Needs in Education and Training/NCSNET") en die Nasionale Komitee vir Ondersteuningsdienste in die Onderwys ("National Committee on Educational Support Services/NCESS")

In 1995 het die nuwe Suid-Afrikaanse regering die behoefte vir die transformasie van onderwys aan leerders met spesiale behoeftes geïdentifiseer. In 1996 het die destydse minister van onderwys, Professor Bengo, beide bogenoemde liggame aangestel om 'n indiepte studie te doen insake die voorsiening van onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte en die voorsiening van ondersteuningsdienste. 'n Gesamentlike verklaring van hierdie twee liggame is in Februarie 1998 gepubliseer. Met hierdie studie as vertrekpunt is 'n Groenskrif op 30 Augustus 1999 gepubliseer. Die volledige titel hiervan is "Consultative Paper No. 1 on Special Education: Building an inclusive education and training system, first steps". In hierdie dokument is die regering se siening van en beleid rakende onderwys aan leerders met spesiale behoeftes vervat en die navorser sal dikwels daarna verwys.

Die twee liggame hierbo genoem, was dus instrumenteel in die identifisering van huidige behoeftes in Suid-Afrikaanse onderwys en die formulering van toekomstige onderwysbeleid in Suid-Afrika.

1.6.7 Die mediese model teenoor die ekosistemiese model vir die identifisering van spesiale onderwysbehoefte

Hierdie modelle verteenwoordig die verskillende perspektiewe waaruit daar na leerders met versperrings tot leer en ontwikkeling gekyk word. Volgens die sogenaamde mediese model word die oorsaak van leerprobleme in die kind self gesoek (cf. 1.6.1). 'n "Minimale breindisfunksie", 'n neurologiese probleem, persepsuele probleme, ontwikkelingsagterstande of ander verwante fasette is gesien as die oorsake wanneer leerders versperring ervaar (cf. 1.6.1.1). Volgens die mediese model word die leerprobleem (binne die leerder) soos 'n siekte gediagnoseer en die simptome word so goed moontlik behandel. Hierdie "behandeling" strek selde verder as om professionele persone aan te stel om die leerder te help om so ver moontlik die probleme te voorkom en so goed moontlik by die sisteem aan te pas. Kriegler en Skuy (1996:110-111) is onder die Suid-Afrikaanse outeurs wat hierdie perspektief tans skerp kritiseer.

In kontras met die mediese model, sien outeurs soos Donald, Lazarus en Lolwana (1997:34) die leerder wat struikelblokke tot leer en ontwikkeling ervaar, as deel van

groter sisteme soos die gesin, die skool en die gemeenskap. Leerprobleme ontstaan dus as gevolg van faktore binne elk van hierdie sisteme, sowel as gevolg van 'n interaksie tussen faktore binne al hierdie sisteme. Hiervolgens is die leerder maar net een van die fasette wat aandag moet geniet wanneer leerversperrings ontstaan.

Die Suid-Afrikaanse regering onderskryf beslis die ekosistemiese perspektief. Dit word gedemonstreer deur stellings soos die volgende in Witskrif 6 (2001:6): "... learners who experience or have experienced barriers to learning and development or who have dropped out of learning because of the inability of the education and training system to accommodate their learning needs". Hier word die oorsaak van leerversperring dus gesien as die onvermoë van die onderwysstelsel om leerders se behoeftes te akkommodeer.

Uit die begripsverheldering rakende leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling (*cf.* 1.6.1) kan die mate waarin daar wegbeweeg word van die verouderde mediese perspektief ook duidelik gesien word.

Vir baie professionele persone wat reeds lank by spesiale onderwys betrokke is, sal dit 'n groot paradigmaverskuiwing verg om 'n leerder nie meer te sien slegs vanuit die mediese perspektief nie. Die invloed van ander faktore op die leerproses sal deeglik in ag geneem moet word. Ook hier sal opleiding nodig wees om persepsies aan te spreek en paradigmas te verskuif.

1.7 VERDERE VERLOOP VAN DIE STUDIE

Dit is reeds gestel (*cf.* 1.2) dat weldeurdagte beplanning gedoen sal moet word wanneer insluiting in Suid-Afrika, en dan veral vir die doeleindes van hierdie studie, in die Vrystaat ingefaseer word. Om hierdie beplanning te help fasiliteer, is 'n oorkoepelende analise van die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders van groot belang. Indien hierdie probleme en behoeftes nie erken word nie, en indien opvoeders nie eienaarskap neem van hierdie proses nie, word die kans op sukses veel kleiner. Die res van hierdie studie sal dan die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe onderwysbenadering in die Vrystaat bestudeer. Daarna sal aanbevelings gemaak word om die taak van hoofstroomopvoeders in hierdie proses te vergemaklik. Die proses sal soos volg verloop:

In hoofstuk 2 sal die hele proses van die ontwikkeling van spesiale onderwys binne historiese kontek geplaas word. Die ontwikkeling op internasionale gebied, in Suid-Afrika en in die Vrystaat, sal bespreek word. Daar sal getoon word hoe daar op internasionale vlak wegbeweeg is van die segregering van leerders met spesiale onderwysbehoefte en hoe hierdie leerders tans in die hoofstroom van onderwys geakkommodeer word. Redes waarom die inklusiewe onderwysbenadering lyk na die enigste logiese oplossing vir onderwys in Suid-Afrika, sal ook bespreek word.

In hoofstuk 3 sal 'n deeglike literatuurstudie gedoen word om meer in diepte te kyk na die proses van transformasie in onderwysstelsels. Die fokus sal hier val op van die faktore wat die infasering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika problematies mag maak. As gevolg van die beperkte omvang van hierdie studie sal slegs enkele faktore bespreek kan word en sal daar meer omvangryk gefokus word op twee fasette, naamlik die problematiek rondom verandering in opvoedkundige stelsels en faktore rakende die opvoeder in die klassituasie.

In hoofstuk 4 sal die kwalitatiewe navorsingsproses en die resultate daarvan bespreek en ontleed word. Daar sal gepoog word om Vrystaatse hoofstroomopvoeders se persoonlike belewenis van inklusiewe onderwys bloot te lê en vas te stel wat hul spesifieke behoeftes en probleme ten opsigte van die implementering van die nuwe onderwysbenadering is.

In hoofstuk 5 sal die nodige bevindinge, afleidinge en aanbevelings gemaak word.

1.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is agtergrond verskaf rakende inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en in die Vrystaat. Sommige van die nuwe paradigmas in Suid-Afrikaanse onderwys is kortliks bespreek. Die doel van hierdie navorsingsprojek is gestel, die metodologie is bespreek en sommige sleutelkonsepte is verhelder. Laastens is die verdere verloop van die studie uitgestippel.

In die volgende hoofstuk sal die ontwikkeling en groei van spesiale onderwys binne historiese konteks geplaas word. Redes waarom die inklusiewe onderwysbenadering lyk na die enigste logiese oplossing vir onderwys in Suid-Afrika sal ook kortliks bespreek word.

Die voorsiening van onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoefte: Historiese kontekstualisering

2.1 INLEIDING

In hoofstuk twee word die geskiedenis van die voorsiening van onderrig aan leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling in meer besonderhede bespreek. Daar sal gekyk word na die historiese verloop van spesiale onderwys op internasionale vlak, in Suid-Afrika en in die Vrystaat. Die rasionaal vir die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en in die Vrystaat word ook kortliks bespreek.

Die historiese verloop van onderwys in Suid-Afrika en in die Vrystaat het noue skakeling met politieke en filosofiese ontwikkeling. Dit is ook waar van die historiese verloop van spesiale onderwys op internasionale gebied (Apple & Weiss 1983:3). Vanaf die vroegste tye het politieke agendas en meta-teoretiese gesigspunte die manier waarop leerders onderrig ontvang, beïnvloed (*cf.* 3.1.3). Dit is wat weereens gebeur noudat 'n nuwe Suid-Afrikaanse regering poog om die onderwysstelsel te verander sodat dit nuwe politieke realiteite en 'n nuwe siening van die regte en behoeftes van leerders kan weer-speël.

2.2 INTERNASIONALE PERSPEKTIEF OP DIE HISTORIESE VERLOOP VAN SPESIALE ONDERWYS SOOS GEBASEER OP 'N MODEL VAN SEGREGASIE

Dit is interessant om daarop te let dat vroeë pogings om onderrig te verskaf aan leerders met spesiale onderwysbehoefte, in baie lande van die wêreld byna op dieselfde patroon

ontwikkel het. Die internasionale ontwikkeling van onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoefte sal vervolgens bestudeer word.

2.2.1 Historiese verloop van spesiale onderwys soos gebaseer op 'n model van segregasie: algemene perspektiewe

Volgens Du Toit (1996:5) het gespesialiseerde onderwys ontwikkel vanuit 'n aanvanklik beperkte veld, waar daar slegs voorsien is in die behoeftes van enkele leerders met opvallende behoeftes, soos blindheid, tot die wye veld wat dit nou dek. Kinders met spesiale onderwysbehoefte was nog altyd deel van die gemeenskap. Tog is daar slegs sedert die begin van die agtiende eeu gepoog om formele onderrig te verskaf aan sommige van hierdie kinders.

Gebeure soos die Renaissance, die Hervorming en die Franse Rewolusie, het groot veranderinge in sosiale houdinge en algemene denke meegebring, en daarmee saam het 'n meer verligte benadering van onderrig aan persone met gestremdhede ontstaan (Du Toit 1996:6). Die toenemende bewustheid van goeie kinderopvoeding het ook gelei tot die ontstaan van verskeie spesiale skole vir dowes en blindes (Ashman & Elkins 1998:28).

Gedurende die agtiende en negentiende eeue het 'n aantal pioniers, meestal vanuit die mediese profesie, belangstelling begin toon in spesiale onderwys. Die eerste skole vir dowes en blindes is in Europa en in Groot Brittanje begin gedurende die jare tussen 1760 en 1791 (Wedell 1990:17; Behr 1988:121). Gedurende hierdie tyd het Valentin Haüy 'n skool vir blindes in Parys geopen. Dit is in hierdie skool dat die blinde Louis Braille later die 6-punt sisteem van lees en skryf, wat vandag sy naam dra, ontwikkel het (Ashman & Elkins 1998:28). Teen 1870 was daar ook 33 inrigtings vir onderrig aan dowes in die Verenigde State van Amerika (Behr 1988:121). Daar kan dus gesien word hoe spesiale skole geleidelik in getalle toegeneem het in Europa, Brittanje en later in die VSA.

In die lig van die huidige kontroversie rondom die sogenaamde mediese model van identifisering en klassifisering van leerders met spesiale onderwysbehoefte (cf. 1.7.7), is dit interessant dat die belangstelling in spesiale onderwys in die vroeë jare meestal van die kant van medici en die geestelikes gekom het (Du Toit 1996:6).

Daar is veral twee mediese dokters wat spesiale insette in die geskiedenis van spesiale onderwys gelewer het. Een van hulle was Jean-Marc Itard, wat vanaf 1801 vir byna

'n dekade gewerk het met die wilde seun van Aveyron. Die ander was Maria Montessorri, wat mediese en sielkundige tegnieke geïntegreer het om die basis te vorm van die metodes wat gebruik word in die skole wat vandag nog haar naam dra (Ashman & Elkins 1998:30). Medici, wat gedurende hierdie vroeë jare betrokke geraak het by die skolastiese opvoeding van leerders met besondere behoeftes, het kinders dus vanuit 'n mediese perspektief beoordeel en gepoog om hulle behoeftes vanuit 'n mediese raamwerk aan te spreek. Hierdie perspektief is in die vroeë jare van spesiale onderwys so goed gevestig dat dit steeds die wyse waarop daar oor leerders met spesiale onderwysbehoeftes gedink word, beïnvloed (Donald, Lazarus & Lolwana 197:34-39) (*cf.* 1.7.7).

'n Ander groep persone wat by spesiale onderwys betrokke geraak het, was die geestelikes. Beide Wedell (1990:18) en Behr (1988:121-122) rapporteer dat spesiale onderwys meestal as 'n liefdadigheidsdiens verskaf is. Kerke, sendingorganisasies en predikante het betrokke geraak, en so ook vrywilligers, hospitale en individuele dokters.

Dit was slegs teen die einde van die negentiende en begin van die twintigste eeu dat opvoedkundiges betrokke geraak het by onderwys aan die gestremdes (Du Toit 1996:6). Aanvanklik was die belangstelling hoofsaaklik in die onderrig van blindes, dowes en verstandelik-gestremde kinders (Ashman & Elkins 1998:28). Namate die mediese en sielkundige velde ontwikkel het, is meer en meer kategorieë van gestremdheid geïdentifiseer en spesiale skole is vir elke kategorie begin (Du Toit 1996:6).

Eers in die vroeë 1900's is enkele programme vir spesiale onderwys in openbare skole begin. Openbare skole het veral betrokke geraak by leerders met kognitiewe gestremdhede nadat die individuele intelligensietoets, wat in 1905 deur Binet in Frankryk ontwikkel is, gebruik kon word om leerders met kognitiewe gestremdhede van normale leerders te onderskei. Die intelligensietoets van Binet kon na 1905 gebruik word om vas te stel watter leerders in spesiale skole en klasse geplaas behoort te word (Louw & Edwards 1998:314).

Wanneer dit uit die resultate van intelligensietoetse geblyk het dat sekere leerders nie goed sou vaar in gewone klasse nie, is hulle in spesiale klasse in openbare skole geplaas. Reynolds en Birch (1988:10) suggereer dat hierdie leerders nie in spesiale klasse geplaas is omdat daar verwag is dat hulle in hierdie klasse beter sou vaar nie. Hulle is slegs uit die hoofstroom gesegregeer omdat daar verwag is dat hulle swak sou doen in die gewone klas of skool. Reynolds en Birch (1988:10) beweer dus dat segregasie van die begin af nie in die eerste plek ter wille van die leerder met gestremdhede

gebruik is nie, maar eerder ter wille van die gladde funksionering van die hoofstroomklaskamer.

Dit was ook nie altyd moontlik om alle leerders met spesiale behoeftes effektief in die hoofstroom te akkommodeer nie. Groot groepe leerders en onderrig aan die massas het in die skole van die stedelike gebiede oorheers. Daar is van almal verwag om teen dieselfde tempo en op dieselfde manier te vorder. Die hoofstroom was eng en daar was nie ruimte vir die uitsondering nie. Individuele verskille is nie goed begryp of verdra nie. Sommige leerders het dus nie toegang tot onderrig gehad nie, bloot omdat hulle nie ingepas het in die rigiede onderwysstelsel van die vroeë 1900's nie (Reynolds & Birch 1988:10).

Vanaf die begin van spesiale onderwys is daar dus aanvaar dat elke groep leerders met gestremdhede hul eie unieke onderwysbehoefte het. Die gevolg hiervan was 'n geweldige groei in spesiale klasse en spesiale skole; 'n groei wat later alle verwagtinge sou oortref. In die 25 jaar-periode tussen 1945 en 1970 het die aantal kinders wat as gestrem geïdentifiseer is en in spesiale programme geplaas is, in die VSA toegeneem met sowat 700 % (Reynolds & Birch 1988:11).

Du Toit (1996:6) beklemtoon dat die oorkoepelende doel van spesiale onderwys was om te poog om die probleme van leerders met spesiale onderwysbehoefte op te hef, of om die impak daarvan te probeer beperk. Volgens hierdie benadering word daar hoofsaaklik gefokus op die probleme van die leerder, en nie soseer op talente of gawes nie. Hiervolgens word leerders uitsluitlik vanuit 'n mediese perspektief beoordeel (*cf.* 1.6.7). Die probleem was dus binne die leerder gesetel en die leerder moes deur remediëring en/of mediese intervensie hulpverlening ontvang. Wanneer daar volgens hierdie paradigma gedink word, stel hulpverleners nie belang in die mate waarin die onderwysstelsel, die metodiek in die klaskamer, die opleiding van die opvoeder, die kurrikulum of faktore in die gemeenskap die leerproses beïnvloed nie. Dit is hierdie paradigma wat tans ook sterk aangespreek word in Suid-Afrika (Donald, Lazarus & Lolwana 1997:34-39).

Daar het dus vanaf 1920 tot die vroeë 1970's twee aparte strome in die onderwys ontwikkel: gewone en spesiale onderwys. Elke stroom het eie, unieke strukture en metodes van onderrig en assessering ontwikkel, sy eie geboue en strukture van bestuur opgebou en sy eie opvoeders opgelei. Elk het ook die ander nodig gehad om te groei.

Clark, Dyson, Millward en Skidmore (1997:3) glo dat die konteks waaruit segregasie in spesiale onderwys, soos hierbo beskryf, gegroei het, die onderwysstelsel is wat in Engeland geskep is deur die Onderwyswet van 1944.

2.2.2 Historiese verloop van spesiale onderwys in Engeland soos gebaseer op 'n model van segregasie

Die ontwikkeling van spesiale onderwys in Engeland vanaf 1944 sal vervolgens in meer besonderhede bespreek word. Engeland word bespreek as prototipe van die ontwikkeling van gesegregeerde spesiale onderwys in die ontwikkelde lande van die wêreld.

Net na die Tweede Wêreldoorlog is die Engelse Wetgewer gekonfronteer met byna dieselfde onderwysdilemma as wat tans in Suid-Afrika, aan die begin van 'n ander nuwe era, gesien word.

Na die oorlog het die Engelse bevolking sterk daarop aangedring dat toegang tot onderrig vir al die leerders van die land beskikbaar moet wees (Wedell 1990:19).

'n Nuwe onderwysstelsel moes dus geskep word om die drome en behoeftes van die Engelse volk na die oorlog te weerspieël. Die Engelse Parlement moes wegbeweeg van 'n situasie waar onderwys slegs vir die bevoorregte minderheid toeganklik was en waar die onderrig wat 'n kind ontvang, sou afhang van die tipe skole wat in sy omgewing beskikbaar was en van die ekonomiese welstand van die kind se familie (Clark *et al.* 1997:3).

Wanneer nasionale onderwysstelsels moet transformeer, word beleidmakers altyd met dieselfde dilemma gekonfronteer - so ook die ontwerpers van die 1944-onderwyswet in Engeland (Clark *et al.* 1997:3). Hulle was genoodsaak om 'n onderwysstelsel te ontwikkel wat so universeel moontlik moes wees - 'n stelsel wat binne 'n nasionale raamwerk onderrig kon verskaf aan alle, of aan byna alle, kinders. So 'n stelsel moes voorsiening daarvoor maak dat die Engelse volk se kinders almal skool kon bywoon vir 'n voorgeskrewe minimum tydperk waartydens hulle almal basiese onderrig sou ontvang.

Die dilemma was egter dat die miljoene kinders wat hierdie gemeenskaplike onderwys moes ontvang, nie 'n homogene groep was nie. Die Wet het herken dat tot soveel as 17 % van die skoolgaande leerders op die een of ander stadium spesiale skolastiese ondersteuning sou benodig (Wedell 1990:19). Met ander woorde, die nasionale onderwysstelsel moes terselfdertyd voorsiening maak vir 'n leerderbevolking waar alle kinders

sekere gemeenskaplike kenmerke en regte gehad het maar waar elke kind ook uniek was.

Dit is tans ook die situasie in Suid-Afrika. Hier moet ook onderrig verskaf word aan miljoene leerders: sommige leer vinnig en maklik, ander stadiger, sommige kom uit welgestelde families, ander het groot agterstande, sommige het spesiale behoeftes, ander het buitengewone vaardighede (cf. 1.6.1 en 3.3.3).

In die Engeland van 1944 is die oplossing van hierdie dilemma gesien in die ontwerp van 'n stelsel wat gebaseer is op segregasie en seleksie. 'n Min of meer rigiede verdeling tussen spesiale skole en hoofstroomskole is daargestel. Daar is sterk gesteun op die feit dat assesseringstegniese soos die "IK-toetse" beskikbaar is, wat dit moontlik maak om sekere "tipes" leerders te identifiseer. Dieselfde "tipe" kinders (die begaafdes, die leergestremdes of die verstandelik-gestremdes), kan dan saam gegroep word in dieselfde leeromgewing en dieselfde tipe onderrig ontvang (Wedell 1990:21). Volgens Clark *et al.* (1997:4) is die persepsie gehandhaaf dat versperrings tot leer wat leerders ervaar, vooraf gedetermineer en onveranderlik is. In hierdie stelsel was die gaping tussen hoofstroom- en spesiale onderwys, vir alle praktiese doeleindes, onoorkombaar. Op hierdie stadium was spesiale onderrig dus sinoniem met spesiale skole en was dit gesegregeer van hoofstroomskole.

Clark *et al.* (1997:3) erken verder dat hierdie sisteem 'n sekere mate van stabiliteit verleen het: leerders en ouers het geweet wat om te verwag van die verskillende tipes skole; opvoeders het vertroue gehad in die tipe onderrig wat hulle aangebied het en administrateurs was verantwoordelik vir 'n sisteem wat homself gereguleer het.

Volgens die persepsies van 1944 is geglo dat die struktuur van bogenoemde onderwysstelsel op 'n wetenskaplike, of dan psigometriese, basis gevestig was. Omdat verskillende tipes leerders, of verskillende vlakke van funksionering tussen leerders bestaan en met vertroue gemeet kan word, was die infasering van spesiale, gesegregeerde skole oënskynlik 'n rasonale respons. In die lig van die huidige kontroversie rondom intelligensietoetse en ander tipes formele evaluering (Louw 1998:134; *Consultative Paper No. 1* 1999:51), is die sekerhede waarop die 1994-Onderwysstelsel in Engeland geskoei is, net glad nie meer so seker nie.

Uit die literatuur kan sommige van die belangrikste perspektiewe rondom spesiale onderwys teen die einde van die eerste helfte van die twintigste eeu dus soos volg opgesom word:

- Die persepsie het bestaan dat leerders met spesiale onderwysbehoefte 'n tekort, 'n afwyking of 'n defek sou hê.
- Hierdie "tekort" of "fout" (*deficit*) moes verbeter of reggestel word deur spesiale onderwys en/of mediese ingryping.
- Die aanvaarde vorm van hulpverlening aan die verskillende kategorieë van gestremdheid was deur die gestremdes te isoleer in homogene groepe.
- Gespesialiseerde opvoeders is opgelei om onderrig aan hierdie leerders te verskaf; gewone opvoeders het oënskynlik nie die vaardighede of kennis gehad om aan hulle onderrig te verskaf nie.
- Leerders met gestremdhede sou ten beste ontwikkel as hulle uit die hoofstroom van onderwys en van die gemeenskap gesegregeer is.
- Die hoofstroom van onderwys sou beter daaraan toe wees indien dit slegs vir "normale" leerders voorsiening moes maak.
- Die hoofstroom van onderwys was 'n rigiede sisteem waarby leerders moes aanpas. Diegene wat nie kon aanpas nie, moes weer probeer, uitsak of verwyder word uit die hoofstroom na 'n spesiale klas of spesiale skool.
- Leerders is gesien as kinders; geen voorsiening is gemaak tot lewenslange leer vir persone met gestremdhede nie.

2.3 SUID-AFRIKAANSE PERSPEKTIEF OP DIE HISTORIESE VERLOOP VAN SPESIALE ONDERWYS GEBASEER OP 'N MODEL VAN SEGREGASIE

Die vroeë ontwikkeling van spesiale onderwys in Suid-Afrika toon verskeie raakpunte met dié van Engeland. Die een opvallende verskil is egter dat slegs een groep Suid-Afrikaanse leerders met spesiale onderwysbehoefte - blankes - vanaf die vroegste jare voordeel getrek het uit die Suid-Afrikaanse stelsel van spesiale onderwys. In die bespreking wat hierna volg, sal getoon word dat, getrou aan die paradigma van die regering van die dag, daar kommissies van ondersoek was en wetgewing geformuleer is vir die voorsiening van onderrig aan blanke leerders met spesiale onderwysbehoefte. Ook is daar later, in 'n mindere mate, aan dié in die sogenaamde Kleurling- en Indiërgroepe aandag geskenk. Spesiale onderwys vir swart leerders met spesiale onderwysbehoefte het egter laat op die toneel verskyn en min aandag geniet.

Dit ontwikkeling van spesiale onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks sal nou in meer besonderhede bespreek word.

2.3.1 Die eerste drie eeue: die koloniale era

Vir blanke leerders in Suid-Afrika het spesiale onderwys deur dieselfde fases van ontwikkeling gegaan as onderwys in Engeland en ander ontwikkelde lande van die wêreld. Leerders met gestremdhede is tot in die negentiende eeu nie ingesluit by formele onderwys nie. Die eerste poging om onderwys te verskaf aan leerders met gestremdhede in Suid-Afrika was in 1863 toe die Dominikaanse Grimley Skool vir Dowes in Kaapstad gevestig is (Du Toit 1996:8). Sowat 20 jaar later, in 1881, is die Instituut vir Dowes en Blindes in Worcester gestig (Behr 1988:121). Slegs vanaf 1900 het die Kaapse Departement van Onderwys betrokke geraak by spesiale onderwys toe daar besluit is om hierdie skole te herken en die helfte van die opvoeders se salarisse te betaal (Du Toit 1996:8).

Provinsiale departemente van onderwys in Suid-Afrika het ook vroeg in die twintigste eeu begin om op 'n beperkte skaal fasiliteite vir leerders met gestremdhede te voorsien. In 1922 het die Oranje-Vrystaat gepoog om verstandelik-gestremde leerders (toe genoem "*mentally defective children*") op te voed, maar daarna weer die poging laat vaar (Behr 1988:122). In 1928 is die Wet op Spesiale Skole deur die parlement aanvaar. Hierdie wet het die minister van onderwys die reg gegee om, vir die eerste keer, spesiale skole daar te stel vir leerders wat, as gevolg van fisiese of verstandelike "defekte", nie in staat daartoe was om by gewone skole te baat nie (Du Toit 1996:8; Behr 1988:122). Dit is belangrik om in ag te neem dat hierdie wet, sowel as die Wysiging op die Wet vir Spesiale Skole van 1937, slegs op blanke leerders gefokus het. Die 1937-wet het verklaar dat "afwykende blanke leerders" ook skoolpligtig was en dat hulle dus volgens wet verplig was om spesiale klasse of spesiale skole by te woon (Behr 1988:123). Ouers van kinders met gestremdhede is dus verplig om hul kinders na die bestaande spesiale skole te stuur, sonder inagneming van die afstand tussen hierdie skole en die woonplek van die ouers. Dit het geïmpliseer dat baie kinders met gestremdhede vanaf 'n jong ouderdom in koshuise moes woon (Du Toit 1996:9) - seker een van die moeilikste dinge vir ouer en kind om te aanvaar.

In 1945 is 'n verslag van die "Interdepartementele Komitee vir Afwykende Kinders" gepubliseer (Du Toit 1996:9). Hierdie verslag het die situasie van blanke-, Kleurling- en

Indiërkinders met gestremdhede bestudeer, maar geen ondersoek na swart kinders is geloods nie (Behr 1988:124). Die 1945-verslag is gevolg deur die Wet op Spesiale Skole van 1948, waarvolgens spesiale onderwys ook voorsiening gemaak het vir mediese en kognitiewe diagnoses en behandeling (Du Toit 1996:9).

Vanuit die voorafgaande bespreking kan afgelei word dat, gedurende die eerste drie eeue van die geskiedenis van Suid-Afrika, die fundamente gelê is vir verpligte en gespesialiseerde onderwys vir blanke kinders met gestremdhede in aparte skole met 'n kliniese of mediese benadering tot onderwys.

2.3.2 Die apartheids-era (1948-1994)

Die jare wat gevolg het op die 1948-Wet op Spesiale Skole was jare van uitbreiding en konsolidasie van spesiale skole vir blanke leerders. Die leerdertal het gegroei, bestaande skole is vergroot en nuwe skole is gebou. Kursusse vir opvoeders wat wou spesialiseer in buitengewone onderwys is by universiteite en onderwyskolleges ingestel (Behr 1988:125; Behr 1978:122). Die aantal blanke leerders in spesiale skole het vinnig toegeneem, met toenemende druk op befondsing en toerusting (Du Toit 1996:9).

In 1948 het die Nasionale Party aan bewind gekom. Die hoeksteen van sy beleid was die 1950-Wet op Bevolkingsregistrasie, wat elke landsburger in een van vier rassegroepe geklassifiseer het, naamlik Indiërs, blankes, swartes en Kleurlinge (Du Toit 1996:107). 'n Komplekse organisatoriese struktuur bestaande uit 17 verskillende departemente van onderwys het onder die beheer van die sentrale regering parallel tot mekaar gefunksioneer. Du Toit (1996:9) verduidelik hoe funksies, verantwoordelikhede en dienste 17 keer gedupliseer is, maar met geweldige verskille in per kapita-befondsing vir die verskillende onderwysdepartemente.

Bogenoemde situasie het voortgeduur tot in die vroeë 1990's. Op daardie stadium is die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel dus bestuur as 'n gefragmenteerde en verdeelde burokrasie. Du Toit (1996:12) skryf dat die situasie rakende spesiale onderwys in Suid-Afrika teen die einde van die apartheids-era soos volg opgesom kan word:

- 'n sisteem wat gebaseer is op etniese afsondering en diskriminasie op grond van ras;

- vir blankes was daar aparte departemente van onderwys vir spesiale en gewone onderwys, elk met sy eie sisteem van bestuur, kontrole en ondersteuning;
- aparte skole vir leerders met verskillende kategorieë van gestremdhede: Leerders (hoofsaaklik blanke leerders) met gestremdhede is dus uit die hoofstroom gekanaliseer na skole wat vir spesifieke gestremdhede voorsiening gemaak het;
- beperkte ondersteuningsdienste wat disproporsioneel tussen die verskeie departemente van onderwys versprei was;
- 'n tekort aan opgeleide professionele persone om poste te vul in die veld van spesiale onderwys en in ondersteuningsdienste;
- ongelykhede in die per kapita besteding in verskillende onderwysdepartemente, wat selfs meer opvallend was in die geval van spesiale onderwys (*cf.* 3.3.7);
- ongelyke toegang tot spesiale onderwys. Vrye en verpligte onderwys vir blankes, Kleurlinge en Indiërs, maar nie vir swartes nie;
- geweldige verskille in die voorsiening van spesiale onderwys tussen stedelike en plattelandse gebiede;
- swak opgeleide opvoeders, veral in spesiale onderwys vir swartes (*cf.* 3.3.6).

Wanneer ons die onderwysstelsels van Suid-Afrika, in die vroeë 1990's, met dié van ander lande vergelyk, is groot verskille opvallend: terwyl die res van die wêreld beweeg het na 'n geïntegreerde of inklusiewe onderwysstelsel, het Suid-Afrika gebly by die gesegregeerde stelsel wat sedert die 1960s gebruik is.

Een van die oorsake van die verskille in die onderwysstelsels van Suid-Afrika teenoor ander lande van die wêreld, mag gevind word in die feit dat "integrasie" in Suid-Afrika 'n hoogs gepolitiseerde konsep was wat herinner het aan pogings om blank en swart te integreer. Hierdie stelling kan geïllustreer word deur te verwys na McGregor se boek, *Educational Alternatives*, waarin 'n hoofstuk "Educational Integration" (Bot 1992:61) verskyn. In 'n tyd waar opvoedkundiges in ander ontwikkelde lande van die wêreld wyd en intensief oor inklusiewe of geïntegreerde onderwys geskryf het, verwys

die totale hoofstuk in 'n Suid-Afrikaanse boek slegs na die integrasie van verskillende rassegroepe in dieselfde (hoofstroom-)skole.

Nog 'n rede waarom Suid-Afrika nie saam met die res van die wêreld gegroei het na 'n inklusiewe onderwysstelsel nie, mag wees omdat Suid-Afrika, as gevolg van politieke isolasie, kontak verloor het met die ontwikkeling op opvoedkundige gebied in die res van die wêreld. Wat ook al die oorsake, Suid-Afrika begin slegs nou eers met 'n proses waartydens leerders met gestremdhede in die hoofstroom van onderwys geïntegreer moet word. Dit kan grootliks tot voordeel van Suid-Afrikaners wees: baie kan geleer word uit die dekades-lange ondervinding wat in ander lande opgedoen is.

2.3.3 Perspektief op die historiese verloop van spesiale onderwys in die Vrystaat gebaseer op 'n model van segregering

Spesiale onderwys in die Vrystaat het dieselfde ontwikkelingspatrone gevolg as die ontwikkeling van spesiale onderwys in die res van Suid-Afrika. Die historiese verloop van die ontwikkeling van spesiale onderwys in die Vrystaat sal kortliks in meer diepte bespreek word.

2.3.3.1 VROEË GESKIEDENIS

Gedurende die eerste jare sedert die ontstaan van die Vrystaat het onderrig meestal gefokus op die lees en verstaan van die Bybel. Tradisioneel kon niemand wat nie kon lees of skryf, 'n lidmaat van die kerk word nie. Vir die meeste kinders was hul ouers die enigste opvoeders wat hulle ooit geken het. Slegs enkeles kon 'n private, inwonende opvoeder bekostig (Van Schoor 1958:135). Wat in 1953 deur ds. Van der Hoff (in Barnard & Coetsee 1976:32) geskryf is rakende die toestand van onderwys in die Transvaal, was waarskynlik ook waar vir die Vrystaat: "De onkunde onder het opkomend geslacht is verregaande ... schryven of rekenen kunnen slechts weinigen, ja er zijn zelfs landdrosten die hun naam niet eens kunnen tekenen ..."

Na die anneksasie van die Vrystaat deur Brittanje in 1849, het Sir Harry Smith onderneem om skole in die Vrystaat te vestig. Skole is dan ook in Winburg, Bloemfontein en Smithfield begin. Oor die algemeen het die onderwys egter op 'n redelik primitiewe vlak gebly (Van Schoor 1958:135). Die navorser kon geen aanduiding vind dat daar gedurende hierdie tyd enige aandag geskenk is aan spesiale onderwys nie.

Na die aankoms van ds. Andrew Murray, ook in 1849, het onderwys in die Vrystaat vir die eerste keer ernstige aandag geniet. Murray was die enigste predikant in die hele provinsie, tog het hy ook gestrewe daarna om opgeleide Nederlandse opvoeders na die Vrystaat te bring (Van Schoor 1958:140; Malherbe 1925:353).

Toe Sir George Grey die Vrystaat in Oktober 1855 besoek het, het hy versoek dat daar 'n kommissie aangestel moes word wat daarvoor verantwoordelik sou wees om 'n nuwe skool in Bloemfontein te open (Malherbe 1925:354). Hy sou persoonlik verantwoordelik wees vir 'n groot persentasie van die kostes (Van Schoor 1958:140; Malherbe 1925:353). Hierdie skool, Grey Universiteitskollege, is in Januarie 1859 geopen (Van Schoor 1958:140). Dit was die eerste stap van voorsiening van formele onderwys in die Vrystaat, maar geen voorsiening is hier gemaak vir leerders met spesiale onderwysbehoefte nie.

Een van die groot onderwysvraagstukke in die Vrystaat gedurende die daaropvolgende jare was die taalprobleem. Ten spyte van die feit dat Nederlands die amptelike taal van die provinsie was, het Engels in die skole oorheers; 'n feit wat groot ongelukkigheid in die gemeenskap veroorsaak het (Barnard & Coetsee 1976:58; Van Schoor 1958:150; Malherbe 1925:354). Een voorbeeld van die taalprobleem in Vrystaatse skole was die *Eunice Ladies Institute* wat in 1874 deur die sinode van die Nederduits Gereformeerde Kerk gestig is. Die skool was die eiendom van die staat en is bestuur deur drie kuratore wat deur die Nederduits Gereformeerde Kerk aangestel is. Nogtans is daar in die parlement en in die pers gekla dat Eunice 'n opleidingskool vir Engelse dames geword het, en nie vir toekomstige Afrikanermoeders nie (Van Schoor 1958:157).

Ander probleme wat die Vrystaatse onderwys mee te kampe gehad het, was 'n gebrek aan geld, 'n tekort aan genoeg opgeleide opvoeders (Barnard & Coetsee 1967:75) en die kontroversie rondom Christelik-Nasionale Onderwys (Van Schoor 1958:168, 192, 197).

Tans word dieselfde probleme in Vrystaatse onderwyskringe ondervind: weereens is opvoeders en veral beleidmakers gekonfronteer met die probleme rakende die medium van onderrig, finansiële tekorte, 'n gebrek aan opgeleide opvoeders en politieke kontroversie in Vrystaatse skole. Die geskiedenis word inderdaad herhaal. Wat hierdie keer anders behoort te wees, is dat daar nie toegelaat moet word dat die problematiese die toneel in so 'n mate oorheers dat onderrig aan leerders met spesiale behoeftes weereens verlore gaan nie.

Wat op daardie stadium gesien is as spesiale onderwys in die Vrystaat, het in 1907 begin toe praktiese, industriële en tegniese skole vir die eerste keer geopen is. Soos vroeër bespreek (cf. 2.2) het die Oranje-Vrystaat in 1922 gepoog om onderrig aan leerders met kognitiewe gestremdhede te verskaf. Die poging om hierdie leerders te akkommodeer, is egter weer laat vaar (Behr 1988:122).

Eers teen 1936 is daar aandag geskenk aan onderwys vir leerders met gestremdhede. In 1937 is klasse vir leerders met kognitiewe gestremdhede in die lewe geroep en teen 1945 was daar 21 van hierdie sogenaamde "spesiale klasse" in Vrystaatse skole. Onderwys vir kreupeles is slegs aan jong ortopediese pasiënte by die Nasionale Hospitaal in Bloemfontein verskaf. In 1952 is daar ook aanbeveel dat klasse vir gesiggestremdes in die Vrystaat gevestig moes word (Van Schoor 1958:206-207).

Die volgende afdeling toon dat, gedurende die tweede helfte van die twintigste eeu, toe die res van die wêreld beweeg het in die rigting van 'n inklusiewe onderwysstelsel (cf. 2.4.1), skole in die Vrystaat gepoog het om leerders met spesiale onderwysbehoefte te segregeer.

2.3.3.2 DIE PROVINSIALE KOMMISSIE VIR ONDERWYS IN DIE VRYSTAAT (1951)

Die Provinsiale Kommissie van Onderwys in die Vrystaat is in 1946 aangestel en het sy ondersoek in 1948 afgehandel. In 1951 is die finale verslag van hierdie kommissie in die parlement ter tafel gelê. Onder die opskrif "Spesiale Onderwys" (pp. 338-345) het die kommissie sekere aanbevelings gemaak wat relevant is vir hierdie studie en wat nou kortliks bespreek sal word. Bladsynommers tussen hakies in die bespreking, verwys na die bladsye in die verslag van die kommissie waar hierdie sake bespreek is (Provinsie Oranje-Vrystaat 1951:338-345).

In die eeste plek het die kommissie die moontlikheid van spesiale klasse, asook die moontlikheid van 'n aparte skool vir leerders met kognitiewe gestremdhede bespreek. Die kommissie het aanbeveel dat spesiale klasse in geïdentifiseerde skole begin moes word en dat die spesiale skool in Bloemfontein gebou moes word.

Dit is interessant om te sien dat, so vroeg as die laat 1940's, dieselfde argumente voor hierdie kommissie geopper is as wat nou, in die nuwe eeu, rondom inklusiewe onderwys in Suid-Afrika gebruik word. Aan die een kant het sommige getuies voor die kommissie gevoel dat leerders met verstandelike gestremdhede voorberei moes word vir

die totaliteit van die lewe en dat dit die beste vir hulle sou wees om nie na aparte skole gesegregeer te word nie. Ander getuies het gevoel dat so 'n leerder ten beste sou ontwikkel tussen "ander soos hy", sodat hy nie anders of onbevoeg sou voel nie. Die kommissie het saamgestem met laasgenoemde groep en daarvolgens sy aanbevelings gemaak. Die afleiding kan dus gemaak word dat, indien meer van die lede van hierdie kommissie saamgestem het met die inklusiewe argument, die geskiedenis van spesiale onderwys in Suid-Afrika moontlik totaal anders sou verloop het.

Die kommissie het verder die posisie van leerders met spraakprobleme ondersoek en het aanbeveel dat 'n tweede spraakterapeut in Bloemfontein aangestel moes word (pp. 341-342). Dus was daar, vanaf 1952, twee spraakterapeute in diens van die Vrystaatse Departement van Onderwys. Hulle het slegs die blanke skole in Bloemfontein besoek (Van Schoor 1958:206-207).

Met verwysing na gehoorgestremdes het die kommissie aanbevelings gemaak wat vandag gesien kan word as aanbevelings ten opsigte van 'n vorm van inklusiewe onderwys. Daar is aanbeveel dat leerders met 'n gehoorprobleem deeltydse klasse in Gebaretaal moes bywoon. Hierdie klasse sou slegs in sekere skole aangebied word. Leerders wat as doof geklassifiseer is, moes voltydse spesiale klasse vir dowes bywoon. Hierdie klasse sou by sekere hoofstroomskole gevestig word. Dowe leerders is dus nie in aparte skole geïsoleer nie, hulle het deel van die skoolgemeenskap gebly, terwyl daar aan hul eie behoeftes voldoen is in plaaslike skole (pp. 342-343).

Die gedeeltelike gesiggestremdes is óf in voltydse óf in deeltydse spesiale klasse gehuisves wat in sekere skole in Bloemfontein gevestig is (p. 344). Hierdie aanbeveling neig ook meer in die rigting van 'n inklusiewe onderwysstelsel, as na totale segregasie.

Laastens het die kommissie aanbeveel dat 'n skool vir kreupeles in Bloemfontein geopen moes word. Hierdie skool sou aansluit by die reeds-bestaande klas vir ortopediese pasiënte by die Nasionale Hospitaal in Bloemfontein (Van Schoor 1958:206) (*cf.* 2.3.3.1). Serebraal-gestremdes is ook as kreupeles geklassifiseer en hierdie skool moes dus ook vir serebraal-gestremdes voorsiening maak (pp. 344-345).

Vanuit die huidige verwysingsraamwerk van inklusiewe onderwys, is dit insiggewend om die verskeie raakpunte uit die 1940s, wat aansluit by 'n "nuwe" onderwysbenadering wat tans in die Vrystaat ingefaseer word, op te merk. Toe reeds is daar gevra of leerders met verstandelik-gestremdhede werklik op holistiese wyse voorberei word vir die eise van die totale lewe as hulle slegs met "ander net soos hulle" sosialiseer; toe reeds is daar

voorsiening gemaak vir gehoor- en gesiggestremdes in klasse wat deel was van skole in die hoofstroomonderwys. Aan die ander kant het die kommissie die oorheersende paradigma van daardie tyd weerspieël deur kreupeles en leerders met serebrale gestremdhede te isoleer en vir sommige van hulle in 'n hospitaalsituasie 'n klaskamer te skep. Die 1951-kommissie het dus reeds sowat 50 jaar gelede sekere fasette van inklusiewe onderwys aangeraak. Tog het dit ook sekere kategorieë van leerders op grond van mediese diagnoses in aparte klasse of skole geplaas. Die paradigma wat deur hierdie besluite versterk is, sou vir meer as vyftig jaar lank die onderwystoneel in Suid-Afrika oorheers.

Oor die algemeen het die kommissie die fundamente gelê vir wat later Spesiale Onderwys in die Vrystaat sou word. Al die aanbevelings is nie aanvaar nie en sommige is slegs gedeeltelik uitgevoer. Die feit dat blanke leerders met spesiale onderwysbehoefte deel was van die onderwysstelsel en dat daar vir hulle voorsiening gemaak moes word, is egter totaal aanvaar.

Tot dusver, in hierdie hoofstuk, is die ontwikkeling van spesiale onderwys as 'n aparte en gesegregeerde sisteem van onderwys in die Vrystaat, Suid-Afrika, Engeland en op internasionale gebied kortliks bespreek. Die studie sal nou voortgaan om die eerste tentatiewe stappe tot inklusiewe onderwys en die ontwikkeling van inklusiewe onderwys as die internasionaal-aanvaarde wyse wat onderrig aan leerders met versperrings tot leer en ontwikkeling verskaf, te bestudeer.

2.4 DIE ONTWIKKELING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS

Die stelsel van spesiale onderwys (*cf.* 2.3) het vinnig gegroei in die ontwikkelde lande van die wêreld. Teen die tweede helfte van die twintigste eeu is die segregering van leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling egter toenemend bevraagteken. Uiteindelik het 'n totaal nuwe paradigma rondom die verskaffing van onderrig en dienste aan alle leerders ontwikkel. Hiervolgens behoort alle leerders, ook dié met spesiale onderwysbehoefte, saam in die hoofstroom van onderwys onderrig te ontvang. Enige ondersteuning of ander dienste wat nodig mag wees om onderrig vir hierdie leerders toeganklik te maak, behoort in die hoofstroomsituasie verskaf te word. Die siening dat dit oneties is om leerders met spesiale behoeftes te isoleer in gesegregeerde onderwysstelsels, het toenemend posgevat. Uit hierdie steeds groeiende paradigmas is die be-

weging na inklusiewe onderwys gebore. Die internasionale groei van inklusiewe onderwys sal vervolgens bespreek word.

2.4.1 Internasionale perspektief op die historiese verloop van inklusiewe onderwys

Die wêreldwye ontwikkelingspatroon van die verskaffing van onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoefte, wat uit hierdie studie duidelik word, is die volgende: in 'n meer primitiewe of 'n jong onderwysstelsel word daar aanvanklik nie gedink aan die behoeftes van leerders met gestremdhede nie. Wanneer die stelsel meer gevestig raak, begin individue of groepe agter vir een of ander vorm van akkommodasie vir leerders met gestremdhede. Die aanvanklike reaksie op hierdie behoeftes is gebaseer op 'n soort-soortfilosofie: spesiale skole en klasse word geskep waar leerders met spesiale onderwysbehoefte saam met "ander soos hulle" kan skoolgaan. Tans is daar wêreldwyd 'n paradigmaterskuiwing waarvolgens klem geplaas word op die regte van elke individu, ook die reg van elke leerder om toegang te hê tot onderrig in die plaaslike gemeenskap. Uit hierdie meta-teorie groei dan 'n nuwe benadering tot onderwys: dit wat tans in vele verskillende gedaantes bekend staan as inklusiewe onderwys.

Wie is verantwoordelik vir die onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoefte? Waar moet spesiale ondersteuningsdienste verskaf word? Wie moet hierdie ondersteuningsdienste verskaf? Antwoorde op hierdie en ander vrae hang af van die persepsies wat gehuldig word rondom spesiale onderwys en leerders met spesiale onderwysbehoefte - of spesiale onderwys gesien word as 'n komponent van gewone onderwys of as 'n aparte onderwysstelsel (Ysseldyke, Algozzine & Thurlow 1992:6).

Watter van hierdie twee moontlikhede sou die beste onderrig verskaf aan alle betrokkenes? Hoe beïnvloed veranderinge in meta-teoretiese perspektiewe en in die politieke arena besluite wat geneem word rondom die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte?. Sommige van die (huidige) antwoorde op hierdie vrae sal gevind word in 'n literatuurstudie wat die vroeë ontwikkeling van inklusiewe onderwys ondersoek.

Een wyse waarop veranderde houdings rakende leerders met spesiale onderwysbehoefte geïllustreer kan word, is om die aandag te vestig op veranderende terminologie (cf. 1.6.1.1). Aan die einde van die negentiende eeu was professionele persone gemaklik met die term "defektief" of "defektiewe kinders" om na leerders met spesiale onderwysbehoefte te verwys (Wedell 1990:18). In Suid-Afrika is die term "afwykende kinders"

gebruik (Behr 1988:123). Bogenoemde terme het minder aanvaarbaar geraak en is in die 1944-Onderwyswet in Engeland vervang met die term "gestremdes". Die Warnock Verslag (1978) het egter aanbeveel dat "leerprobleme" as 'n generiese term gebruik word om alle kategorieë van gestremdheid te dek (Evans, Goacher, Wedell & Welton 1989:36). Teen 1981 was die term "leerprobleme" ook nie meer aanvaarbaar nie en is dit in die meeste lande van die wêreld vervang met die term "spesiale onderwysbehoefte" (Gulliford 1989:19). Hierdie veranderende terminologie toon duidelik hoe persepsies rondom leerders met spesiale onderwysbehoefte verander het as, in die vroeë jare, kinders wat defektief is of afwyk van die normale, na die teenwoordige tyd, waar hulle gesien word as alle persone wat spesiale onderwysbehoefte het (cf. 1.7.7).

Vroeër is die stelling gemaak (cf. 2.1.1) dat daar 'n gevoel van stabiliteit geskep is deur die gesegregeerde sisteem van onderwys (Clark, Dyson, Milward & Skidmore 1997:3). Ouers en leerders het geweet wat om te verwag van verskeie tipes skole; opvoeders het vertrou gehad in die tipe onderrig wat aangebied is; administrateurs was verantwoordelik vir 'n self-regulerende sisteem. Nuwe ontwikkeling sou egter nou hierdie stabiliteit uitdaag.

Gedurende die vroeë 1970's is die kategorisering van kinders met gestremdhede meer en meer bevraagteken. Daar was ook 'n sterk toename in die persepsie dat leerders nie afgesonder moes word van die normale ervaring van leer en lewe nie (Gulliford 1989:31).

Nog 'n faktor was die ontwikkeling van 'n groeiende besorgdheid rondom minderheidsregte (Wedell 1990:20). Geïntegreerde onderwys word tans gesien as noodsaaklik om elke individu in staat te stel om 'n aanvaarde lid van die gemeenskap te word. Idees van "regte", "gelyke geleentheid" en "anti-diskriminasie" het geleidelik op die breër sosiale agenda verskyn en 'n wye reeks van sosiale sisteme wat op seleksie en segregering gebaseer was, gekonfronteer (Clark *et al.* 1997:5). In die Salamanca-verklaring (Baker 1996:174) (cf. 3.2.4) word verklaar: "Insluiting en deelname is essensiële elemente van menswaardigheid en die beoefening van menseregte. Binne die veld van die Opvoedkunde word dit gereflekteer in die ontwikkeling van strategieë wat streef na die ware gelykstelling van alle geleentheid tot groei en ontwikkeling."

In studieverdele so uiteenlopend soos die regte van werkers, rasseverhoudinge, geslagskwessies, kriminele reg en seksualiteit het 'n verlange na sosiale kohesie ontstaan en groter verdraagsaamheid teenoor diversiteit is gereflekteer in "liberale" en nie-diskriminerende wetgewing (Clark *et al.* 1997:5). Hierdie stroom van veranderende persepsies

het ook op opvoedkundige gebied 'n beduidende effek gehad. Die strukture van gesegregeerde onderwys is dus gesien as die beliggaming van sekere sosiale waardes eerder as 'n wetenskaplike reaksie op werklike verskille tussen kinders (cf. 3.2.3). Die bestaan van alle gesegregeerde sisteme is geleidelik al meer bevraagteken.

Ainscow (1994:17) is van mening dat die oorheersende paradigma in gesegregeerde spesiale onderwys uiteindelik tot nadeel gestrek het van die leerders vir wie dit bedoel was. Daar is tans 'n beweging weg van die paternalistiese siening van persone met gestremdhede as synde persone wat liefdadigheid benodig.

Volgens die tradisionele paradigma is leerprobleme gesien as beperkinge, gestremdhede of selfs defekte in leerders (cf. 1.6.1.1). Vandag is daar 'n meer positiewe benadering wat herken dat leerprobleme kan ontstaan uit 'n komplekse interaksie tussen 'n hele reeks faktore (Donald *et al.* 1997:34-39; Ainscow 1994:17) (cf. 1.6.7). Meer en meer word die klem dus geplaas op die vermoëns van elke leerder; nie op die gestremdhede van sommige nie.

Vir die eerste keer kan tegnologiese ontwikkeling ook gebruik word om individualisasie in die klaskamer te vergemaklik. Dus word integrasie in die klaskamer tans aangemoedig deur beide filosofie en tegnologie (Reynolds & Birch 1988:12).

Beter navorsingsmetodes het verder aangedui dat 'n veel groter aantal leerders as wat eers beseft is, struikelblokke tot leer en ontwikkeling ervaar (Gulliford 1989:31). Reeds in 1966 het die Nasionale Kinderontwikkelingstudie in die VSA se verslag getoon dat tot 13 % sewejariges 'n vorm van spesiale hulp nodig het, hoewel slegs 0,4 % van daardie ouderdomsgroep in spesiale skole was (cf. 3.3.3).

Uit al hierdie woelinge het die konsep van geïntegreerde onderwys of hoofstroming in Engeland, sowel as in baie ander lande van die wêreld, gegroei. Later het die naam verander na inklusiewe onderwys. Daar was definitiewe klemverskuiwings in organisasie en metodiek, maar die basiese uitgangspunte het dieselfde gebly. Dit was nie meer aanvaarbaar om leerders te isoleer op grond van hul gestremdhede of om die klem te plaas slegs op "defekte" nie. Teen die 1970's kon 'n meer aanpasbare hoofstroom van onderwys nie meer slegs "gewone" leerders nie, maar ook 'n verskeidenheid leerders met spesiale onderwysbehoefte akkommodeer.

Die ontwikkeling van nuwe perspektiewe van en wetgewing tot 'n inklusiewe onderwysstelsel in Engeland sal vervolgens in meer detail bespreek word.

2.4.1.1 DIE ONTWIKKELING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS IN ENGELAND

Die ontwikkeling van 'n nuwe onderwysbenadering in Engeland sal weer bespreek word as 'n prototipe van die ontwikkeling van soortgelyke benaderings in die res van die wêreld (cf. 2.2.2). 'n Verdere rede waarom die ontwikkeling van insluiting in Engeland juis hier bespreek word, is omdat inklusiewe onderwys uiteindelik nie met groot sukses in Engeland ingefaseer is nie. Ten spyte van deeglike ondersoeke, goedgebongde aanbevelings en wetgewing, is insluiting tans in Engeland, na sowat 30 jaar, nog nie werklik suksesvol geïmplementeer nie. Hieruit kan Suid-Afrikaanse beleidmakers met vrug belangrike afleidings maak.

Teen die vroeë 1970's het daar nuwe perspektiewe in Engeland rondom die identifisering en assessering van leerders met gestremdhede, asook rondom die vorms wat die voorsiening van hulpverlening moes aanneem, ontstaan. Openbare druk vir 'n kommissie van ondersoek, om die vraagstuk van onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoefte in Engeland te ondersoek, het gegroei. In 1974 is 'n komitee, onder die voorsitterskap van die Oxfordse dosent, Mary Warnock (wat later 'n barones geword het), aangewys (Gulliford 1989:32). Hierdie komitee het sy werk in 1974 begin en sy verslag in 1978 ter tafel gelê (Wedell 1990:21).

Robert Harvey (1989:3) skryf dat effektiewe beplanning vir die toekoms altyd moet begin met perspektiewe uit die verlede en dat, in spesiale onderwys, so 'n bespreking altyd begin met die waterskeiding van 1978, die Warnock-verslag. Muncey (1989:191) stem hiermee saam en is van mening dat die Warnock-verslag gedurende die laaste dekades, regoor die wêreld, 'n geweldige invloed op die onderwys gehad het.

Warnock het die beweging na integrasie in skole sterk gesteun (Dean 1996:3; Wedell 1990:21; Day 1989:62). Wedell (1990:21) skryf dat die Warnock-verslag gesien word as 'n formulering van perspektiewe rondom die aard van spesiale onderwysbehoefte. Die Warnock-verslag beveel aan dat spesiale onderwys nie langer beplan moet word vanuit verskeie kategorieë van gestremdhede nie, maar dat dit liewer georganiseer moet word op grond van 'n klassifikasiesisteen wat die spesiale behoeftes van elke individu in ag neem (Riddell & Brown 1994:7).

Daarby sien Warnock leerders met spesiale onderwysbehoefte nie as 'n groep apart van die res van die skoolbevolking nie, maar as deel van 'n kontinuum wat strek vanaf diegene met ernstige probleme tot by ander wie se probleme minder ernstig en miskien tydelik van aard is (Dean 1996:4; Riddell & Brown 1994:7; Evans, Goacher, Wedell &

Welton 1989:36). Dit impliseer dat die tien kategorieë van gestremdhede waarin leerders tevore verdeel is, vervang moes word deur 'n enkele term, "leerprobleme" (*learning difficulties*). Daar behoort dus alleen gefokus te word op die opvoedkundige implikasies van die struikelblok tot leer en nie op die struikelblok as sodanig nie (Evans *et al.* 1989:36; Harvey 1989:3).

Volgens die Warnock-verslag behoort die nodige opvoedkundige ondersteuningsdienste binne die gewone klaskamer geplaas te word. Dit beteken dat hierdie dienste gesien word as addisioneel en ondersteunend tot gewone hoofstroomonderwys, en dat spesiale onderwys nie meer gesien word as 'n afsonderlike of alternatiewe stelsel nie (Gow & Chow 1990:56).

Die onderwyswet van Engeland proklameer tans dat dit die plig van plaaslike onderwysowerhede is om seker te maak dat leerders met geïdentifiseerde probleme (*statements*) in die hoofstroom onderrig ontvang, en wel op vier voorwaardes (Harvey 1989:7), naamlik dat

- ▣ die siening van ouers in ag geneem moet word;
- ▣ die spesiale ondersteuning wat die leerders benodig, verskaf word;
- ▣ ander leerders se onderrig nie negatief beïnvloed word nie;
- ▣ dit aansluit by die effektiewe gebruik van beskikbare bronne.

In Suid-Afrika, waar die proses van implementering van inklusiewe onderwys nog in 'n beginstadium is, mag dit uiters sinvol wees om ook bogenoemde vier voorwaardes in gedagte te hou.

Al word die Warnock-verslag deur kenners as 'n dokument gesien wat onderwys vir dekades lank beïnvloed het (Harvey 1989:3; Muncey 1989:191), het dit tog nie dié skoolstelsel van Engeland so dramaties beïnvloed as wat barones Warnock dit waarskynlik graag sou wou hê nie. Caldwell (1989:139) skryf byvoorbeeld dat die publikasie van die verslag gevolg is deur "a massive governmental silence".

Sekere van die aanbevelings van die verslag is wel in die 1981-Onderwyswet vir Engeland, Skotland en Wallis opgeneem. Die ekonomiese klimaat was egter ongunstig en toe die regering (wat teen daardie tyd verander het), 'n Witskrif uitreik in reaksie op die Warnock-verslag, is baie van die komitee se aanbevelings aanvaar, maar sonder dat

addisionele fondse beskikbaar gestel is. Volgens Wedell (1990:23) is Engeland dus die enigste ontwikkelde land wat gepoog het om spesiale onderwys te hervorm, maar sonder die toekenning van die addisionele fondse om dit te implementeer.

Kenn Jupp (1992:7) rapporteer in 1992 dat, tien jaar na die Warnock-verslag, min dinge in die meeste skole in Engeland werklik verander het. In die praktyk lyk dit asof die Warnock-verslag min werklike invloed gehad het, ten spyte van die feit dat dit nou 'n wetlike vereiste in Engeland is om leerders met spesiale behoeftes in die hoofstroom te integreer. Volgens Jupp (1992:7) debateer die meeste onderwysowerhede in Engeland steeds in terme van "*should we?*". Jupp (1992:7) voel dat die 1981-Onderwyswet in Engeland niks meer as 'n verlore geleentheid is om die spesiale onderwysstelsel te hervorm nie.

Hoewel nie al die outeurs met Jupp saamstem nie, is daar tog tekens dat die wet nie die onderwysstelsel van Engeland kon verander nie. Harvey (1989:12) verduidelik byvoorbeeld hoe pogings om te bespaar die pas van ontwikkeling vertraag het.

Clark *et al.* (1997:9) lei af dat spesiale onderwys in Engeland nie 'n politieke prioriteit was nie en dat goeie geleenthede daarom verspeel is. Hulle voel so ernstig daaroor dat hulle skryf: "special needs education has not so much been overlooked in recent years, as thoroughly undermined".

Daar kan dus duidelik gesien word dat wetgewing alleen nie genoeg was om die gevestigde onderwysstelsel van Engeland te verander nie (*cf.* 3.2.1). Ten spyte van sorgvuldige ondersoeke deur 'n kommissie wat deur die regering van die dag aangestel is, is die uiteindelijke aanbevelings van daardie kommissie nooit werklik geïmplementeer nie.

Hierdie bespreking van pogings tot hervorming in die onderwysstelsel van Engeland na 'n inklusiewe stelsel kan soos volg saamgevat word:

- Die onderwyswet wat die integrasie van leerders met versperrings tot leer en ontwikkeling na die hoofstroom van onderwys voorskryf, is reeds vir meer as drie dekades geldig.
- As gevolg van, onder andere, veranderinge in regering en finansiële tekorte, is die 1981-Onderwyswet nog steeds nie ten volle geïmplementeer nie.

Suid-Afrikaanse beleidmakers kan belangrike lesse uit hierdie stukkie Engelse geskiedenis leer. Om die wet te verander sonder dat heersende persepsies verander en om hervorming sonder befondsing te probeer bedryf, sal nie die resultate lewer waarna beleidmakers in Suid-Afrika tans streef nie. Die situasie in Engeland toon duidelik dat die verandering van onderwysstelsels nie maklik is om te bewerkstellig nie (cf. 3.2.1).

2.4.1.2 *DIE ONTWIKKELING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS IN DIE VERENIGDE STATE VAN AMERIKA (VSA)*

In die VSA het die gaping tussen spesiale en gewone onderwys gedurende die tweede helfte van die twintigste eeu ook geleidelik kleiner geword. Een van die faktore wat hiertoe bygedra het, was die groei in humanistiese besorgdheid vir gestremdes in die VSA (Hurder 1973:150). Nog 'n faktor was politieke ontwikkeling wat ook fundamentele veranderinge in persepsies van verskillende mense veroorsaak het. Indien aparte skole vir swart leerders ongrondwetlik is, is aparte onderrig vir leerders met gestremdhede ook onaanvaarbaar (Reynolds & Birch 1988:12).

Ander magsgroepe wat bygedra het tot veranderinge in wetgewing ten gunste van gestremdes in die VSA was ouerorganisasies en professionele organisasies soos die Raad vir Buitengewone Kinders (*Council for Exceptional Children/CEC*) (Pijl 1994:60; Hurder 1973:152). Gedurende die vroeë 1920's was daar soveel belangstelling in die onderrig van leerders met gestremdhede, dat betrokke professionele persone (opvoedkundiges, maatskaplike werkers en sielkundiges) die Raad vir Buitengewone Kinders in die VSA gestig het (Reynolds & Birch 1988:10). Pijl (1994:60) skryf dat hierdie en soortgelyke organisasies geweldige druk op regeringsliggame geplaas het om die onderwysituasie vir gestremdes in die VSA te verbeter.

Die toenemende federale betrokkenheid in die VSA by spesiale onderwys het in 1975 uitgeloop op die publikasie van Wet 94/142, die Wet op Onderwys aan alle Gestremde Kinders (*Education for all Handicapped Children Act*). Hierdie wet het 'n radikale verandering in onderrig aan gestremde kinders meegebring. Ashman en Elkins (1998:18) noem hierdie wet een van die belangrikste gebeure wat die wesenlike aard van onderwys en spesiale onderwys verander het. Hierdie wet, wat deur President Ford onderteken is, is reeds teen 1980 ten volle in werking gestel (Pijl 1994:62; Ysseldyke *et al.* 1992:5).

Die tydperk wat die publikasie van hierdie wet vooraf gegaan het, staan bekend as 'n tyd van stille rewolusie. Dit verwys na 'n proses wat reeds in 1970 begin het. Oor die hele VSA is prosedures rondom die identifisering, klassifikasie, evaluasie en assessering van leerders met gestremdhede gekritiseer en onderwerp aan hofsake en wetlike prosedures (Pijl 1994:61). Hierdie beweging het gegroei tot 'n sterk mag teen segregasie in die onderwys (Reynolds & Birch 1988:12), en duur steeds voort.

Volgens Lipsky en Gartner (1996:763) is die VSA se Wet op Onderwys aan alle Gestremde Kinders (*Education for all Handicapped Children Act*) van 1975 'n buitengewone sukses. Hulle beweer dat hierdie wet tans verseker dat, met enkele uitsonderings, alle leerders met gestremdhede toegang het tot openbare onderwys.

Waarom sou 'n nuwe onderwyswet in een land, die VSA, as 'n groot sukses beskryf word (Lipsky & Gartner 1996:763) en die implementering daarvan sorg dat sowat 95 % van leerders met spesiale onderwysbehoefte hul onderrig in die hoofstroom ontvang (Walther-Thomas 1997:395), en 'n soortgelyke wet in 'n ander land, Engeland, veel minder effek hê (cf. 2.4.1.1)? Die antwoord hierop kan waarskynlik gedeeltelik gevind word in groter gemeenskapsbetrokkenheid, en die effek van organisasies soos die Raad vir Buitengewone Kinders in die VSA.

In Oktober 1990 is Wet 94/192 van 1975 aangepas en weer ter tafel gelê as Wet 101/476. Dit is hersien en is toe ook voorsien van 'n nuwe titel, naamlik die *Individuals with Disabilities Act/IDEA* (Ysseldyke *et al.* 1992:5). Hierdeur is die regering van die VSA se strewende om die onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroom van onderwys te verskaf, weereens bevestig.

Volgens Baker en Zigmond (1995:163) het die fokus in die VSA se spesiale onderwys gedurende die 1980's verskuif vanaf die "wat" en die "hoe" van onderrig, na "waar" om onderrig te gee. Dit kan duidelik gesien word in een van die belangrikste fasette van die wet, die beginsel dat onderrig moet plaasvind in die "mins beperkende omgewing" (*least restrictive environment*). Dit beteken dat, sover dit enigsins prakties moontlik is, gestremde leerders saam met leerders wat nie gestrem is nie, moet skoolgaan. Spesiale klasse, aparte skole of die verwydering van leerders met gestremdhede uit die hoofstroom van onderwys is slegs toelaatbaar wanneer die aard van die gestremdheid so ernstig is dat, selfs met gebruikmaking van aanvullende ondersteuning, onderrig in die gewone klaskamer nie bevredigend verskaf kan word nie (Salend 1990:2). Ashman en Elkins (1998:19) beskryf die mins beperkende omgewing as 'n omgewing wat so na aan normaal is as moontlik, terwyl dit tog voldoen aan die eise van die leerder se vermoëns

en die beperkinge wat die leerder se gestremdheid meebring. Hierdie konsep daag die onderwysstelsel van die VSA uit om die hoofstroom van onderwys so uit te bou dat die meeste leerders met gestremdhede daarin geakkommodeer kan word (Salend 1990:vii).

In Amerikaanse skole word dus 'n kontinuum van dienste verskaf. Dit mag onder andere beteken dat leerders met spesiale behoeftes 'n deel van die skooldag in 'n gewone klaskamer mag spandeer en 'n ander deel in 'n bronneseentrum (*resource room*) waar spesiale behoeftes aangespreek word. Dit is in essensie dieselfde model wat Baker (1996) aanbeveel vir skole in die Vrystaat. Daar word uitgegaan vanaf die basiese aanname dat leerders met gestremdhede in die gewone klaskamer tuishoort. Tog is daar by tye gespesialiseerde ondersteuning of 'n spesiale leeromgewing nodig om effektiewe leer te fasiliteer. Hierdie dienste word dan so ver moontlik binne die hoofstroom van onderwys verskaf.

Die bespreking hierbo beteken nie dat inklusiewe onderwys in die VSA nie kontroversieel is nie. Daar is vele outeurs wat heftig daarteen argumenteer (Fuchs & Fuchs 1995:23-26; Martin 1995:192-199; Fuchs & Fuchs 1994:294-305; Smelter, Rasch & Yudewitz 1994:35-38); en ander wat dit weer met entoesiasme ondersteun (Johnson, Proctor & Corey 1995:46-48; Pugach 1995:212; Sapon-Shevin 1994:64). Al ondersteun die wet en die federale regering dus die insluiting van alle leerders met gestremdhede in die hoofstroom van onderwys, is daar groot getalle outeurs, navorsers en opvoeders wat heftig teen inklusiewe onderwys gekant is (*cf.* 3.3.4.2).

Tog is die realiteit van die huidige onderrigsituasie dat meer as 95 % van alle leerders met geïdentifiseerde gestremdhede hul onderrig en verwante ondersteuningsdienste in die openbare skole van die VSA ontvang (Walter-Thomas 1997:395). Ten spyte van groot kontroversie en weerstand vanaf verskillende onderwysliggame (*cf.* 3.3.4.2) is inklusiewe onderwys tans die onderwysbenadering wat oorwegend in die VSA gebruik word.

2.4.1.3 DIE ONTWIKKELING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS IN ITALIË

Tot in 1958 het spesiale onderwys in Italië nie veel aandag geniet nie. Vanaf 1958 was daar egter 'n enorme groei in spesiale onderwys. Tussen 1961 en 1970 het die aantal leerders in spesiale skole toegeneem vanaf net meer as 24 000 tot 66 404 en die aantal spesiale klasse vanaf 13 768 tot 60 670 (Abbring & Meijer 1994:15). Ook in Italië was die organisasie van die onderwysstelsel vroeër gebaseer op die persepsie dat onderrig

ten beste kan plaasvind in homogene groepe. Hierdie siening het gelei na spesiale klasse vir elke tipe en graad van gestremdheid. Die stelsel het meer en meer gedifferensieerd geraak en die proses van segregering het selfs al in die voorskoolse jare begin (Abbring & Meijer 1994:15).

In die vroeë sewentigerjare het openbare mening in Italië, soos in Engeland en die VSA (cf. 2.4.1.1 - 2.4.1.2) begin verander. Soos in ander lande is ook die onderwys-situasie deur hierdie veranderende paradigmas beïnvloed. Vanaf 1975 is klasse en skole vir spesiale onderwys in Italië gesluit. 'n Grootskaalse integrasie van leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroom van onderwys het gevolg (Abbring & Meijer 1994:16).

In 1971 het dit ook in Italië wet geword dat die onderrig van leerders met gestremd-hede moet plaasvind in gewone skole, behalwe in gevalle waar leerders se probleme spruit uit ernstige verstandelike of fisiese gestremdhede (Abbring & Meijer 1994:15).

Teen 1982 is in Italiaanse skole voortdurend meer aandag gegee aan die verskaffing van ondersteuning van leerders met spesiale onderwysbehoefte. 'n Skool is byvoorbeeld geregig op een ondersteuningsonderwyser vir elke twee ernstig gestremde leerders. Vir navorsers wat gewoond is aan Suid-Afrikaanse statistiek klink dit byna onmoontlik, maar Abbring en Meijer (1994:121) verklaar dat die gemiddelde ratio van volwassenes tot leerders in Italiaanse skole in 1994 1:2.7 was.

Inklusiewe onderwys in Italië beteken dus iets totaal anders as in Suid-Afrika, waar die beplande ratio van volwassene tot leerders sowat 1:40 is (cf. 3.3.4). Suid-Afrikaanse beleidmakers moet versigtig wees om suksesverhale uit ontwikkelde lande te gebruik as motivering vir die implementering daarvan binne Suid-Afrikaanse konteks. Met groot verskille in befondsing, ondersteuning en opleiding sal die uitkomst ook nie dieselfde wees nie.

2.4.1.4 DIE SALAMANCA-VERKLARING

Vanaf 1990 volg daar belangrike verdere ontwikkeling rondom inklusiewe onderwys in die internasionale gemeenskap. Hierdie verdere ontwikkeling het beteken dat dit nie meer die besluit van elke afsonderlike regering is om inklusiewe onderwys te implementeer, al dan nie. Internasionale liggame soos die Verenigde Volke het tot die de-

bat toegetree. Daar is nou druk vanuit die internasionale arena op plaaslike regerings geplaas om 'n inklusiewe model van onderrig aan alle leerders te aanvaar.

In 1990 is byvoorbeeld 'n wêreldkongres in Jomtein, Frankryk gehou met die titel "Onderwys vir Almal: Ontmoet Basiese Leerbehoefte". Tydens hierdie kongres is besluit dat die tema "Onderwys vir Almal" aangeneem moes word as die internasionale doelwit van onderwys vir die jaar 2000 (Du Toit 1996:16). Die term "Onderwys vir Almal" sluit ook die gedagte van inklusiewe onderwys in.

Ook die Verenigde Volkere Organisasie (VVO) het op 4 Maart 1994 die volgende resoluusie vir onderwys aanvaar: "Regerings moet die beginsel van gelyke ... opvoedkundige geleenthede vir kinders, jong mense en volwassenes met gestremdhede as 'n integrale deel van die onderwysstelsel aanvaar" (Vitello 1996:165).

Uit die voorafgaande bespreking kan dus gesien word dat daar op verskeie internasionale terreine, vanaf die besluite van wêreldkongresse tot by die resoluusies van die VVO, druk op individuele regerings geplaas is om inklusiewe onderwys te aanvaar as die onderwysbenadering wat aan die behoeftes van alle leerders behoort te voldoen.

Die wêreldkongres wat waarskynlik die grootste impak op hierdie internasionale tendens gehad het, was die Salamanca-kongres van Julie 1994 in Spanje. Hierdie kongres is onder die leiding van UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) gehou en die titel daarvan was: "Spesiale Behoeftes in Onderwys: Toeganklikheid en Kwaliteit". Tydens hierdie kongres is daar amptelik besluit dat 'n beleid van inklusiewe onderwys die internasionaal-aanvaarde beleid vir die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte sou wees. Hierdie verklaring is deur UNESCO gepubliseer in 'n dokument wat nou algemeen bekend staan as die Salamanca-verklaring. Du Toit (1997:17) haal uit die openingsreëls van hierdie verklaring aan: "We, the delegates of the World Conference on Special Needs Education representing ninety-two governments and twenty-five international organizations, assembled here in Salamanca, Spain from 7-10 June 1994, hereby reaffirm our commitment to Education for All, recognizing the necessity and urgency of providing education for children, youth and adults with special educational needs within the regular education system ... Those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child centered pedagogy capable of meeting these needs ..."

Hoewel die kritiek teen hierdie dokument later in hierdie studie bespreek sal word (cf. 3.2.4), lei dit geen twyfel dat Dyson en Forlin (1999:31), sowel as Ntuli (1998:1) reg

is wanneer hulle dit 'n sleuteldokument in die internasionale groei na inklusiewe onderwys noem nie.

2.4.2 Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika

Tydens die bestudering van die literatuur oor inklusiewe onderwys het die navorser dieselfde patrone van ontwikkeling in die onderwys in baie lande van die wêreld gevind (cf. 2.4.1). Een uitsondering is Suid-Afrika, waar 'n sisteem van segregasie diep in alle fasette van die samelewing, selfs in die verskaffing van onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoefte, gegradeer is.

Sedert die demokratiese verkiesing in 1994, ontstaan daar in Suid-Afrikaanse regeringskringe 'n totaal nuwe denkwys rondom die verskaffing van onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoefte in Suid-Afrika. Baie van die betrokkenes, soos beleidvormers, skoolhoofde, akademici en persone met gestremdhede neem deel aan hierdie debat.

Du Toit (1997:114) beskryf die proses waardeur die huidige onderwysbeleid van Suid-Afrika geformuleer is. Die eertydse Suid-Afrikaanse minister van onderwys, minister Bengo, het die Nasionale Kommissie vir Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding, sowel as die Nasionale Komitee vir Ondersteuningsdienste in die onderwys in 1996 aangestel (cf. 1.6.1). Die taak van hierdie liggame was om navorsing te doen oor die verskaffing van onderwys aan alle leerders met spesiale onderwysbehoefte, om die voorsiening van ondersteuning te ondersoek en om aanbevelings in hierdie verband aan die minister van onderwys te maak. 'n Gesamentlike verklaring van hierdie twee liggame is in Februarie 1998 gepubliseer, en op 30 Augustus 1999 word 'n Groenskrif, gebaseer op hierdie verklaring, ook ter tafel gelê (*Consultative Paper No. 1:2*). Hierdie Groenskrif, getiteld *Consultative Paper No. 1 on Special Education: Building an Inclusive Education and Training System, First Steps*, is 'n sleuteldokument in die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en die navorser sal dikwels daarna verwys in die verloop van hierdie studie.

Aansluitend by bogenoemde dokumente, en voortspruitend uit die Groenskrif wat in 1999 verskyn het, is daar in Julie 2001 'n Witskrif met die titel *Education White Paper 6: Building an Inclusive Education and Training System* gepubliseer waarin inklusiewe onderwys finaal as amptelike onderwysbeleid van Suid-Afrika aanvaar word.

Uit die voorafgaande is dit dus duidelik dat daar oor 'n tydperk van sowat vyf jaar (vanaf 1996 tot 2001) navorsing gedoen is, besprekingsdokumente gepubliseer is en uiteindelik die nodige wetgewing geformuleer is om inklusiewe onderwys as die amptelike, wettige onderwysbenadering in Suid-Afrika te vestig.

2.4.2.1 RASIONAAL VAN DIE IMPLEMENTERING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS IN S.A. EN IN DIE VRYSTAAT

Kritici teen inklusiewe onderwys verwys dikwels na die spesiale skole wat wel in Suid-Afrika beskikbaar is, en vra dan: Waarom kan daar nie net meer sulke skole opgerig word nie? Waarom moet hoofstroomopvoeders met die wye diversiteit van leerders gekonfronteer word?

Een wyse waarop hierdie vrae beantwoord kan word, is deur bloot na statistiek te kyk. In 1999 was daar 761 853 leerders in Vrystaatse skole (*SA Institute of Race Relations* 2001:279). Watter persentasie van hierdie leerders het spesiale onderwysbehoefte gehad? In die *Witskrif vir Onderwys en Opleiding* (1995:2) word daar geskat dat tot sowat 40 % van die Suid-Afrikaanse skoolbevolking spesiale onderwysbehoefte mag hê. Ander outeurs skat dit selfs hoër (Kriegler & Farman 1996:44) (*cf.* 3.2.3). Indien daar uiters konserwatief geskat word dat sowat 10 % van die Vrystaatse leerders spesiale onderwysbehoefte van een of ander aard het, beteken dit dat daar tans in die Vrystaat ten minste sowat 76 000 of meer leerders met spesiale onderwysbehoefte is. Volgens *Witskrif 6* van die Departement van Onderwys (2001:13) huisves die spesiale skole van die Vrystaat 3 127 van hierdie leerders. Dit wil dus sê dat daar tans meer as 72 000 leerders met spesiale onderwysbehoefte reeds in die hoofstroom van onderwys in die Vrystaat is. Hierdie leerders word meetal volgens die "swem-of-sink"-benadering geakkommodeer; hulle is in die hoofstroom sonder werklike ondersteuningsisteme of opgeleide opvoeders om onderrig vir hulle toeganklik te maak.

Daar is dus 'n enorme aantal leerders met spesiale onderwysbehoefte wat in die Vrystaatse en Suid-Afrikaanse onderwysstelsels geakkommodeer moet word en waarvan slegs 'n klein persentasie na die huidige spesiale skole verwys kan word.

Die keuse waarvoor die Vrystaatse, en ook die Suid-Afrikaanse regering staan, is dus eintlik eenvoudig. Daar is nie voldoende fondse om verdere spesiale skole in die Vrystaat te bou vir die sowat 72 000 of meer leerders met spesiale onderwysbehoefte wat reeds in die hoofstroom van onderwys is nie. Die enigste werkbare alternatief is dus om

die hoofstroom so aan te pas of te transformeer dat alle leerders werklik daarin geakkommodeer kan word. Hierdie alternatief word inklusiewe onderwys genoem.

2.4.2.2 DIE ONTWIKKELING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS IN DIE VRYSTAAT

Die inligting in hierdie afdeling is verkry tydens 'n persoonlike onderhoud met dr. Barry Huysamer, Hoofonderwyskundige by die Direktoraat Spesiale Onderwysbehoefte van die Vrystaatse Departement van Onderwys (29 Oktober 2001). Daar is nog geen bronne op skrif beskikbaar waarin die Vrystaat se groei na inklusiewe onderwys beskryf word nie. Dus is hierdie afdeling slegs 'n verkenning van voorbereidende stappe wat geneem word om die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in die Vrystaat te fasiliteer.

Riglyne vir implementering van inklusiewe onderwys is reeds duidelik in die *Witskrif 6* van 2001 verskaf en hierdie riglyne behoort in elke provinsie geïmplementeer te word. So byvoorbeeld is die sentrale rol wat ondersteuningspanne op distriksvlak sal speel, duidelik geformuleer (*Witskrif 6* 2001:29). Tog sal elke provinsie, en ook die Vrystaat, verder moet soek na unieke oplossings vir eie, unieke knelpunte.

Na die publikasie van *Witskrif 6*, "*Building an Inclusive Education and Training System*" in Augustus 2001, het die Nasionale Departement van Onderwys vyf taakspanne aangestel om riglyne te ontwikkel vir die implementering van insluiting in al die provinsies van Suid-Afrika. Hierdie taakspanne, en die take wat aan hul opgedra is, word in Diagram 2.1, op die volgende bladsy, uiteengesit.

Diagram 2.1 toon duidelik die omvang van die taak wat voorlê, asook die sorg wat die nasionale regering dra dat deeglike beplanning gedoen word voordat daar met implementering op provinsiale vlak voortgegaan word. Die Vrystaatse Direktoraat: Spesiale Onderwys beplan 'n intensiewe program van indiensopleiding vir amptenare wanneer die riglyne deur die nasionale taakspanne gefinaliseer is.

Volgens dr. Huysamer word daar in die Vrystaat tans nie gewerk aan die formulering van 'n provinsie-eie beleid nie, omdat daar gewag word op die riglyne wat deur bogenoemde taakspanne verskaf moet word. Dus word die *status quo* voorlopig gehandhaaf.

TAASKSPAN	OPDRAG
Begroting vir die implementering van inklusiewe onderwys	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Begroting vir 'n ideale distrik, bronnestentrum en voldiensskool ◦ Voldiensskole ◦ Personeel ◦ Aanvanklike begrotingsoefening in drie provinsies
Die ontwikkeling van goedkundige programme vir ABET (<i>Adult Basic Education and Training</i>), Verdere Onderrig en Opleiding, Tersiêre Onderwys.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Die vestiging van stelsels en prosedures vir die vroeë identifikasie en aanspreek van versperrings tot leer in die grondslagfase (Gr 0 - Gr 3) ◦ Die vestiging van Verdere Onderwys en Opleiding vir leerders met gestremdhede (volgens die Witskrif) ◦ Die vestiging van 'n beleid op tersiêre vlak vir leerders met gestremdhede ◦ Die vestiging van ABET-beleid volgens die Witskrif
Aanpassing van kurrikula	<p>Voorsien riglyne ten opsigte van:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ die bestuur en organisasie van klaskamers ◦ onderrigstyl en tempo ◦ tydsduur vir die voltooiing van kurrikula ◦ materiaal en toerusting ◦ assesseringsmetodes en -tegnieke ◦ duidelikheid rakende die versperrings tot leer en ontwikkeling van bogenoemde, sowel as die fisiese en psigo-sosiale omgewing waarin leer plaasvind
Verbetering van Spesiale Opleiding	<p>Verskaf riglyne ten opsigte van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die proses van identifisering, assessering en opname van leerders in spesiale skole of klasse • die nodige dokumentasie vir bogenoemde proses • die rol van opvoeders, dosente en ouers • die rol van die distriksondersteuningspan • die rol van die provinsiale Departement van Onderwys
Inligting, steunwerwing en mobilisasie	<p>Verskaf:</p> <ul style="list-style-type: none"> • programme vir algemene bewusmaking en aanvaarding van 'n inklusiewe gemeenskap en 'n inklusiewe onderwysstelsel • programme wat negatiewe stereotipering aan die lig sal bring en ondersteuning sal verkry vir die beleid wat in die Witskrif uiteengesit is • riglyne vir 'n veldtog van inligting en steunwerwing • riglyne vir 'n program van steunwerwing wat op ouers gerig is • die onmiddellike implementering van programme rakende bogenoemde

Diagram 2.1: Taakspanne belas met ontwikkeling van riglyne vir die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika

Tog is daar in die Vrystaat reeds baie gedoen ter voorbereiding vir die infasering van inklusiewe onderwys. So byvoorbeeld is daar 'n belangrike klemverskuiwing ten opsigte van dienslewering aan leerders met spesiale onderwysbehoefte. Van hierdie leerders behoort nou reeds in die hoofstroom geakkommodeer te kan word om dieselfde kurrikulum - met sekere aanpassings - te kan volg as ander leerders.

Daar word aanbeveel (*Witskrif 6 2001:42*) dat daar reeds in 2001 begin moet word met 'n program van steunwerwing (*advocacy*) en opleiding rakende inklusiewe onderwys. In reaksie hierop beplan die Vrystaatse Departement van Onderwys om in Desember 2001 so 'n program te loods.

Dit is dus duidelik dat dit tans nog te gou is na die publikasie van die Witskrif om goed-geformuleerde planne van aksie in die Vrystaat te verwag. Tog word daar verskeie stappe geneem om die opvoeders en skole van die provinsie voor te berei vir die nuwe sisteem.

2.5 SAMEVATTING

In hoofstuk twee is die voorsiening van onderrig aan leerders met versperrings tot leer en ontwikkeling binne historiese konteks geplaas. Daar is gekyk na die situasie op internasionale gebied, in Suid-Afrika en in die Vrystaat.

Opsommend kan die volgende afleidings gemaak word:

- ▣ Gedurende die eerste helfte van die vorige eeu is spesiale onderwys gesien as 'n afsonderlike faset van onderwys. Die onderrig aan leerders met versperrings tot leer en ontwikkeling is voorsien in spesiale skole, spesiale klasse of in 'n sisteem van onttrekking vir remediërende onderwys.
- ▣ Spesiale skole is vir elke kategorie van gestremdheid opgerig.
- ▣ Gespesialiseerde opvoeders is opgelei om aan hierdie leerders onderrig te verskaf.
- Teen die tweede helfte van die twintigste eeu is daar begin om die beleid van segregasie van leerdes met gestremdhede in sommige lande te bevraagteken op etiese en morele gronde.

- Opvoeders en politici het ook begin om te eksperimenteer met die integrasie van alle leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroom van onderwys.
- Dieselfde breë ontwikkelingskenmerke van inklusiewe onderwys word in baie lande van die wêreld gevind, onder andere in die VSA, Engeland en Italië.
- Al word inklusiewe onderwys deur die wet in baie lande voorgeskryf, is dit steeds 'n kontroversiële saak wat ekstensief gedebateer word.
- Suid-Afrika is 'n uitsondering, omdat politieke paradigmas, veral na 1948, 'n geweldig belangrike rol in onderwysbeleid gespeel het.
- Die nuwe Suid-Afrikaanse regering ondersteun die Salamanca-verklaring en het begin met die proses om inklusiewe onderwys ook in Suid-Afrika te implementeer.
- In die Vrystaat word tans voorbereidende stappe geneem om opvoeders en skole gereed te maak vir 'n stelsel van insluiting.

In hoofstuk drie sal 'n grondige literatuurstudie gedoen word om twee fasette in die implementering van inklusiewe onderwys breedweg aan te spreek. Eerstens sal daar gefokus word op die proses van verandering of transformasie in onderwysstelsels. Daarna sal spesifieke probleme en behoeftes van hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe onderwysstelsel geïdentifiseer en bespreek word.

Problematiek rondom die infasering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en in die Vrystaat

3.1 INLEIDING

In hoofstuk twee is spesiale onderwys binne historiese konteks geplaas. Daar is ook getoon hoe daar op internasionale vlak wegbeweeg is van die segregering van leerders met spesiale onderwysbehoefte en hoe daar begin is om hierdie leerdes in die hoofstroom van onderwys te akkommodeer.

In hierdie hoofstuk word daar in meer diepte gekyk na die proses van verandering of transformasie van onderwysstelsels. Die fokus is hier op van die faktore wat die infasering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika problematies kan maak, met 'n literatuurstudie as begronding. As gevolg van die beperkte omvang van hierdie studie word slegs sekere faktore bespreek en word daar breedweg gefokus op twee fasette, naamlik die problematiek rondom verandering in opvoedkundige stelsels en faktore rakende die opvoeder in die klassituasie.

3.2 OPVOEDKUNDIGE TRANSFORMASIE

Die proses van verandering of transformasie in die onderwys is waarskynlik nooit maklik nie en kan deurspek wees met persoonlike agendas, vooroordele, opponerende gesigspunte, burokratiese dilemmas en 'n algemene weerstand teen verandering. Reavis en Griffith (1992:7) skryf dat wanneer nuwe paradigmas in opvoedkundige stelsels ingevoer word, dit dikwels geskied in 'n vyandige en nie-akkommoderende omgewing.

WOM'S. PUBLISHER

Daar moet in gedagte gehou word dat die Suid-Afrikaanse regering nie slegs gedeeltelike verandering in die onderwysstelsel beoog nie, maar 'n totale transformasie. Dit mag daarom sinvol wees om seker te maak wat die begrip "transformasie" beteken. Volgens die *Oxford Advanced Learner's Dictionary* beteken transformasie die volgende: "to completely change the appearance or character of something or somebody". Die transformasie van die Suid-Afrikaanse onderwys, wat deur die huidige regering beplan word, impliseer dus dat die inherente karakter van wat onderwys in die land is, volledig sal verander, dat die ware karakter van Suid-Afrikaanse onderwys daar anders sal uitsien. Hieruit kan dus afgelei word dat inklusiewe onderwys nie slegs beteken dat daar nou 'n groep leerders met besondere behoeftes in elke klaskamer sal wees nie. Insluiting impliseer die transformasie of verandering van die totale onderwysstelsel en van elke aspek daarvan.

Die probleme wat oor die algemeen voorkom tydens enige poging tot verandering of transformasie van opvoedkundige sisteme, meta-teoretiese gesigspunte wat hierdie veranderinge beïnvloed en een dokument, die Salamanca-verklaring, wat hierdie meta-teoretiese begroning reflekteer, sal nou bespreek word.

3.2.1 Realiteite van opvoedkundige verandering of transformasie

Our dilemma is that we hate change and love it at the same time; what we really want is for things to remain the same but get better (Sidney Harris in Ysseldyke, Algozzine & Thurlow 1992:139).

Die bogenoemde stelling vat die paradoks wat opvoedkundige veranderinge dikwels impliseer, bondig saam. Enersyds word daar gestrewe na verbetering en groei; andersyds word weerstand daarteen gebied. Hierdie eg-menslike tendens mag ook die proses van die infasering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en in die Vrystaat bemoeilik.

Moffett (2000:35) vra tereg hoeveel ons regtig weet van die inisiëring, implementering en volhoubaarheid van opvoedkundige verandering. Die literatuur bevat 'n wye verskeidenheid perspektiewe rakende hoe maklik of moeilik dit is om onderwysveranderinge te laat plaasvind (Newton & Tarrant 1992:72; Janney, Snell, Beers & Raynes 1995:425). Seymour Sarason (1991:7), in sy boek wat hy pessimisties *The*

Predictable Failure of Educational Reform genoem het, sowel as Wiest en Kreil (1996:22), stem saam dat dit kan gebeur dat 'n gevestigde sisteem pogings tot onderwysverandering kan laat misluk. Sarason (1991:7) stel dit duidelik dat mislukte veranderinge nie noodwendig te wyte is aan 'n doelbewuste ondergraving van die nuwe, die feit dat verandering hardnekkig teëgestaan word, óf die feit dat opvoedkundiges mank gaan aan kreatiwiteit nie, maar omdat die poging om komplekse, tradisionele instellings te verander, een van die moeilikste take is om te onderneem.

Die Suid-Afrikaanse regering is tans besig om nie slegs kosmetiese veranderinge nie, maar 'n ingrypende transformasie van die onderwysstelsel te inisieer. Die bogenoemde problematiek rondom die verandering van gevestigde sisteme is dus ook hier by uitstek van toepassing.

Naicker (1996:1) erken dat onderwys 'n konserwatiewe instelling is en dat die transformasie wat tans in Suid-Afrika voorgestel word, groot skeptisisme in die land sal ontlok.

Om die infasering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika suksesvol te laat plaasvind, moet daar met die instinktiewe weerstand teen verandering rekening gehou word. Wêreldwyd, selfs in lande van 'n minder komplekse aard as Suid-Afrika, was die skuif na inklusiewe onderwys nooit maklik en nie altyd volkome suksesvol nie (cf. 2.4.1.1). Omdat die Suid-Afrikaanse samelewing nou al vir byna tien jaar gekenmerk word deur radikale verandering en transformasie, sal die transformasie van die onderwysstelsel moontlik makliker aanvaar word as in lande met meer gevestigde stelsels. Tog is dit net realisties om toe te gee dat die waarskynlikheid en moontlikheid bestaan dat alles nie so glad sal verloop as wat die beleidsdokumente skynbaar voorspel nie.

Dit sal van geen nut wees om diegene wat onseker of negatief is oor die beoogde transformasie bloot af te maak as beskermers van die *status quo* en van gevestigde belange nie (Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht 1997:4; Steinbach & Steinbach 1997:24). Weerstand teen verandering is 'n eg-menslike reaksie en moet as sodanig realisties en met empatie hanteer word. Moffett (2000:36) sê tereg: "The seeds of change are nourished in a climate of respectful and open dialogue". Deur sulke dialoog, wat gekenmerk word deur wedersydse respek en openheid, kan daar gedurende die infasering van verandering in die opvoedkundige stelsels van Suid-Afrika ook voorsiening gemaak word vir probleme wat geskep word deur onsekerheid en weer-

stand teen verandering. Op so 'n wyse kan hierdie probleme aangespreek en pro-aktief ondervang word.

3.2.2 Verandering: 'n Proses van wetgewing of van steunwerwing (advocacy)?

Wanneer inklusiewe onderwys in 'n onderwysstelsel ingefaseer word, blyk die verandering van wetgewing die aangewese roete te wees om te volg. Sarason (1991:101) herinner egter aan die feit dat diegene wat onderwysstelsels wil verander, selde besef dat verandering deur wetgewing of beleidsuitsprake slegs die eerste en maklikste stap in die hele proses is. Stangvik (1997:35) en Janney *et al.* (1995:432) beweer verder dat daar in 'n demokratiese samelewing nie 'n veranderingsmodel gebruik kan word wat slegs op wette, reëls en regulasies berus nie. Beleidsverklarings rakende die onderwys dien slegs as 'n katalisator vir verandering. Dit doen egter weinig om die struktuur vir verandering daar te stel (Thomsom 1998:6; Wisniewski & Alper 1994:112). Naicker (1996:1) brei uit op die voorgenoemde wanneer hy skryf: "... policy endeavours must involve grassroot participation". Indien personeel op grondvlak nie die beweging na inklusiewe onderwys verstaan of steun nie, sal nuwe wetgewing en uitsprake van die minister van onderwys nie 'n groot verskil aan die klaskamerpraktik in Suid-Afrikaanse skole maak nie.

Larry Cuban wat oor meer as twintig jaar 'n studie van transformasie in die onderwys gemaak het, waarsku tydens 'n onderhoud met O'Neil (2000:6) dat dit uiters moeilik is om beleid wat spesifiek die onderrig in die klaskamersituasie wil verander, suksesvol te implementeer. Hy glo dat dit gebeur omdat diegene wat nuwe beleid propageer, soms min begrip het van wat die klaskamersituasie werklik behels. O'Neil (2000:6) brei daarop uit deur te sê dat mense glo dat hulle weet hoe skole funksioneer omdat hulself op skool was. Die ware kompleksiteit van die klaskamersituasie gaan egter by hulle verby. Die gevolg hiervan kan wees dat beleid geformuleer en wette deur nie-opvoeders ter tafel gelê word, maar dat die nuwe wette nie noodwendig in die klaskamer geïmplementeer word nie.

Bogenoemde probleem-situasie omskryf moontlik die huidige Suid-Afrikaanse onderwysgebeure: kommissies van ondersoek het aan die minister van onderwys gerapporteer oor die stand van spesiale onderwys in Suid-Afrika, dokumente vir bespreking is gepubliseer, nuwe wetgewing is ter tafel gelê, en die wyse waarop inklusiewe on-

derwys geïmplementeer sal word, is reeds beplan (*Education White Paper 6* 2001:24-35; *The Citizen* 29 September 1999). Tog het Hay, Smit en Paulsen (2000:16) gevind dat slegs 35 % van 2 577 Vrystaatse opvoeders enigsins die term "inklusiewe onderwys" herken. Hoewel daar oor die afgelope jare berigte in die media hieroor verskyn het (*The Citizen* 27 Junie 2000:9; *Rapport* 19 September 1999:4; *Sunday Tribune* 7 September 1997, *inter alia*), is daar op grondvlak nog groot onkunde oor inklusiewe onderwys. Een rede hiervoor is dat daar in Suid-Afrika nog nie werklik begin is met 'n oorkoepelende proses van steunwerwing en bekendstelling nie.

3.2.3 Meta-teorieë wat die huidige veranderinge in Suid-Afrikaanse onderwys beïnvloed

Dit is moeilik om verandering aan te moedig in 'n land waar daar nie politieke en filosofiese eenstemmigheid is oor wat onderwys is, of behoort te wees nie (OECD 1994:42). Dit is daarom belangrik om insig te hê in die meta-teorieë wat hierdie veranderinge in Suid-Afrika mag beïnvloed.

Thomsom (1998:4) sê dat dit belangrik is om te weet hoe filosofieë, ideologieë en paradigmas met die tyd verander. Dit is dus belangrik om helderheid in ons denke te verkry rondom, byvoorbeeld, wat "inklusiewe onderwys" in die Suid-Afrikaanse konteks beteken. Die antwoord hierop is in 2001 nie meer presies dieselfde as wat dit in 1998 was nie. Ander paradigmas, soos wat "gestremdheid" impliseer, of wat "goeie onderwys" is, het ook binne tien jaar radikaal verander, omdat ander meta-teorieë die persepsies hiervan beïnvloed. So is daar byvoorbeeld in Suid-Afrika beweeg vanaf Christelik-Nasionale onderwys, met 'n paternalistiese siening van gestremdheid, na 'n paradigma wat begrippe soos "menseregte", "menswaardigheid" en "sosiale aanvaarding" beklemtoon. Dit is waarom Thomsom (1998:6) die integrasie van leerders met gestremdhede 'n "social imperative" noem.

Söder (1997:16) bespreek insluiting vanuit 'n normatiewe perspektief en toon dat segregasie gesien word as 'n beginsel wat basiese regte en waardes geweld aandoen. Hy voel dat segregasie impliseer dat persone met gestremdhede die reg om normaal te lewe, ontnem word. Verder staan die beginsel van segregasie lynreg teenoor basiese waardes, soos gelykheid en keusevryheid, en kontrasteer dit met die idees van 'n "gemeenskap vir almal". Gesien vanuit hierdie perspektief, behoort inklusiewe onderwys dus gewens te wees, omdat dit ooreenstem met genoemde basiese waardes.

Insluiting word dus primêr beoordeel in terme van die mate waarin dit die waardes van die gelykheid van alle mense uitleef en nie vanuit pedagogiese perspektief nie.

Baker (1996:3) bespreek ook die invloed van ideologiese perspektiewe op onderwysvorming in Suid-Afrika. Hy glo dat neo-Marxistiese sosioloë, met hul teorieë van sosiale rekonstruksie, die beweging na insluiting in die onderwys omskep het in fundamentalisme. Hy gaan selfs so ver om te praat van 'n "heilige oorlog" teen die gesegregeerde voorsiening van onderwys aan leerders met spesiale behoeftes in Suid-Afrika. In dieselfde trant, maar vanuit internasionale perspektief, verwys Fuchs en Fuchs (1994:294) na "... the radicalization of special education reform".

Die meeste van die voorstanders van insluiting in Suid-Afrika sal waarskynlik met eerlike verbasing kennis neem van ekstreme aantygings soos dié van Baker. Suid-Afrikaners wat insluiting voorstaan, voel waarskynlik nie dat hulle binne 'n neo-Marxistiese konstruk opereer of met 'n heilige oorlog besig is nie.

Dit is egter tog belangrik om daarvan kennis te neem dat die doelstellinge vir inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, soos uiteengesit in beleidsdokumente, nie in die eerste plek pedagogies van aard is nie, maar sosiologies en psigologies (*Consultative Paper No. 1* 1999:i). Dit lyk dus asof insluiting, ook in Suid-Afrika, nie in die eerste plek groei uit gesonde pedagogiese beginsels nie, maar uit 'n behoefte om die samelewing op 'n sekere wyse te beïnvloed. Hay en Beyers (2000:2) spreek in hierdie verband die mening uit dat inklusiewe onderwys gesien word as 'n kragtige instrument om nie slegs die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel nie, maar ook die totale gemeenskap te transformeer.

Die stelling dat die doelstellinge van inklusiewe onderwys in die eerste plek op sosiologiese en psigologiese beginsels berus, kan verder geïllustreer word deur te kyk na 'n publikasie van die OECD (1994:14), getiteld "The integration of disabled children into mainstream education: ambitions, theories and practices". In hierdie publikasie word navorsing rakende die doelstellinge en uitkomstes van insluiting in verskillende Europese lande omskryf. Van die doelstellinge vir inklusiewe onderwys in Europa wat bespreek word, is die volgende:

- Om houdings teenoor gestemdes te verander;

- om jongmense met gestremdhede in die plaaslike gemeenskap te behou;
- om die houdings van ander (bedoelende "normale") leerders te verander;
- om die mate waarin die kind met gestremdhede gelukkig is in sy/haar omgewing, te bepaal;
- om outonomie van gestremdes te verseker.

Slegs enkele lande verwys na doelstellings soos

- die verkryging van 'n effektiewe model van leer en sosiale lewe (let wel: nie slegs leer nie); en
- verbeterde onderwys.

Bogenoemde doelstellinge vir inklusiewe onderwys, soos dit deur Europese lande uiteengesit is, fokus dus hoofsaaklik op sake soos houdings teenoor gestremdes of die outonomie van gestremdes - sake wat van groot belang is in sosio-psigologiese konteks, maar wat nie in die eerste plek pedagogies van aard is nie. Pedagogiese waardes soos kwaliteitonderrig of effektiewe leer, word nie eens genoem nie.

Indien opvoedkundige stelsels moet transformeer om sekere psigo-sosiologiese beginsels te weerspieël, bestaan die gevaar dat die bereiking van sosiologiese vaardighede of psigologiese insigte belangriker geag mag word as akademiese vordering. Fuchs en Fuchs (1994:301) wys dan ook op die feit dat sommige van die voorstanders van insluiting in die VSA sosialisering belangriker ag as skolastiese vordering. Hulle wys verder daarop dat die drie belangrikste voordele van insluiting in die VSA, volgens sommige voorstanders daarvan, die sosiale ontwikkeling, die verbetering van die houdings van nie-gestremdes teenoor gestremdes en die ontwikkeling van vriendskap en goeie verhoudinge tussen gestremde en nie-gestremde is (Fuchs & Fuchs 1994:301; vergelyk ook Steinbach & Steinbach 1997:3-11). Ware (1998:21) postuleer ook dat inklusiewe onderwys in die VSA gesien moet word as 'n sosiale, eerder as 'n pedagogiese, beweging. Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat dit nie primêr opvoedkundige doelstellinge is wat ander lande en ook Suid-Afrika na inklusiewe onderwys dring nie.

Daar is reeds in hoofstuk twee (cf. 2.4.1.2) getoon hoe belangrik die beginsel van normalisering was in 'n tyd toe daar geveg is vir minderheidsregte. Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dus duidelik hoe die beginsels van die reg op onderrig in 'n stelsel wat alle leerders insluit, ook gegroei het uit hierdie politieke en filosofiese strominge, eerder as uit pedagogiese standpunte. Dit word byvoorbeeld baie duidelik wanneer minister Kadar Asmal in Witskrif No. 6 (*Education White Paper 6 2001:4*) dit onomwonde stel: "Race and exclusion were the decadent and immoral factors that determined the place of our innocent and vulnerable children. Through this White Paper, the Government is determined to create special needs education as a non-racial and integrated component of our education system."

Die doelstellings van die beweging na insluiting, asook belangrike beleidsdokumente van hierdie beweging toon dat in hierdie nuwe onderwysstelsel, sosiale beginsels blykbaar net so belangrik geag word as die pedagogiese. Dit reflekteer ook weer 'n ander belangrike beginsel, naamlik dat skool en onderwys nie geslote entiteite is waar slegs van opvoedkundiges gehoor word nie, maar dat onderwys en gemeenskap meer vervloei raak en waardes reflekteer wat vir beide belangrik is.

Die feit dat opvoedkundige sisteme vanuit nie-opvoedkundige filosofieë geformuleer word, is natuurlik geensins nuut in Suid-Afrika nie. Die tydperk van Christelik-Nasionale onderrig, die hele konsep van die apartheidsjare se "Bantoe onderwys" en, aan die ander kant van die spektrum, *peoples' education* spreek ook hiervan. Wat nou gebeur, is dus blote herhaling van patrone uit vorige bedelings.

In hierdie afdeling is gepoog om kortliks te toon dat inklusiewe onderwys (soos die onderwysstelsels van die verlede) groei uit filosofieë wat meer met die erkenning of ontkenning van menseregte gemoeid is as met die Opvoedkunde as sodanig. Dit illustreer die feit dat Opvoedkunde nooit in isolasie bedryf word nie, en toon, volgens Naicker (1996:2) "... a clear commitment to the philosophy that society is a function of education".

Waarom is dit dan belangrik om van hierdie perspektiewe kennis te neem tydens 'n bespreking van die problematiek rakende die infasering van 'n nuwe onderwysstelsel in Suid-Afrika? Die antwoord is eenvoudig dat dit moeilik kan wees in 'n land met sulke uiteenlopende meta-teoretiese perspektiewe soos Suid-Afrika, om algemene steun te werf vir inklusiewe onderwys. Ook Suid-Afrikaanse beleidsdoku-

mente reflekteer 'n sekere meta-teoretiese begronding, wat sommige persone wat die beleid moet implementeer, mag antagoniseer.

Verder is dit belangrik dat, hoewel die ontwikkeling van sosiale en psigologiese sensitiwiteit vir persone met gestremdhede op sigself waardevolle doelstellinge is, dit nie die plek van skolastiese en akademiese groei in Suid-Afrikaanse skole behoort in te neem nie. Indien dit wel gebeur, mag dit op die lang duur negatief inwerk op alle fasette van onderrig en opleiding in hierdie land.

3.2.4 Die Salamanca-verklaring as voorbeeld van 'n beleidsdokument wat meta-teoretiese gesigspunte weerspieël

Noudat opvoedkundige veranderinge in oënskou geneem is, asook wetgewing en steunwerwing as opsies ondersoek is, is dit noodsaaklik om die Salamanca-verklaring as toonaangewende dokument vir die bevordering van inklusiewe onderwys te bespreek.

In Junie 1994, in Salamanca, Spanje - onder die vaandel van UNESCO - is 'n wêreldkonferensie gehou oor die onderwerp "Special needs education: Access and quality" (Thomsom 1998:5). Die invloedryke Salamanca-verklaring wat tydens hierdie konferensie geformuleer is, word beskou as 'n sleuteldokument in die ontwikkeling van inklusiewe onderwysstelsels (Dyson & Forlin 1999:31) (cf. 2.4.1.4).

As gevolg van die feit dat hierdie dokument gedurende slegs vyf dae van die Salamanca-kongres geformuleer is, toon dit, om verstaanbare redes, sekere tekortkominge. Dit is byvoorbeeld so dat hierdie verklaring nie 'n goed-nagevorsde wetenskaplike publikasie is, of veronderstel is om te wees nie. Verder word die sosiologiese waardes waarskynlik oorbeklemtoon (cf. 3.2.3). So verwys dit byvoorbeeld na "combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities and building an inclusive society" voordat dit "achieving education for all" noem (CSIE 2000:1).

Nog 'n knelpunt is die voorskriftelike aard van hierdie dokument. Regerings word byvoorbeeld sterk aangemoedig om, *inter alia*, die beginsels van insluiting in wetgewing te aanvaar en om voorkeur ten opsigte van beleid en befondsing te gee aan die insluiting van alle kinders in die algemene skoolstelsel. Woorde of frases soos "behoort te", "moet" en "verseker dat" versterk die indruk van voorskriftelikheid.

Die feit dat hierdie dokument die menings van die verteenwoordigers van 92 lande en 25 internasionale organisasies wat hierdie verklaring onderteken het, weerspieël, toon egter waarom dit so 'n kragtige instrument in die wêreldwye bevordering van inklusiewe onderwys is (CSIE 2000:1). Dit is dus geen wonder nie dat die Salamanca-verklaring die katalisator vir die internasionale beweging na inklusiewe onderwys genoem word nie (Thomsom 1998:5). Hierdie verklaring word dus aanvaar as 'n rigtinggewende dokument wat onderwysbeleid bepaal, en wat in baie lande gebruik word om onderwysbeleid te hersien (Booth & Ainscow 1998:3).

Na die Salamanca-kongres het die beweging na inklusiewe onderwys so dinamies gegroei dat daar in 1997 selfs begin is om 'n *International Journal of Inclusive Education* te publiseer (Booth & Ainscow 1997:3).

Dit moet verder in gedagte gehou word dat die Salamanca-verklaring slegs een is in 'n reeks van ander internasionale dokumente en verklarings wat dieselfde standpunte rondom die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte weerspieël (Stalmeester 1998:9) (cf. 1.1 en 2.4.1.4).

In die voorafgaande afdelings is die feit dat probleme mag opduik tydens veranderinge in die onderwys aan die lig gebring. Verder is van die meta-teorieë wat hierdie veranderinge beïnvloed, kortliks uitgelig. Daarna is die Salamanca-verklaring bespreek as voorbeeld van 'n dokument wat nie veel wetenskaplike of pedagogiese grond onder die voete het nie, maar wat tog onderwysbeleid wêreldwyd beïnvloed. Daar sal nou voortgegaan word met 'n bespreking van sommige van die spesifieke faktore wat knelpunte binne Suid-Afrikaanse konteks mag wees tydens die infasering van inklusiewe onderwys.

3.3 PROBLEEMAREAS RAKENDE DIE INFASERING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

In hierdie afdeling sal daar gefokus word op die praktiese situasie van opvoeders in die klaskamers van Suid-Afrikaanse skole en van die uitdagings verbonde aan die infasering van inklusiewe onderwys.

Opvoeders is uiteindelik die ware implementeerders van enige onderwysstelsel (Green 1999:128). In die konsepwitskrif oor Spesiale Onderwys (Departement van Onderwys 2001:16), word dit ook gestel dat die Ministerie van Onderwys besef dat

die sukses van die nuwe benadering afhang van onderwysbestuur en opvoeders. Indien Suid-Afrikaanse en Vrystaatse opvoeders nie oortuig is daarvan dat inklusiewe onderwys tot voordeel van hulself en al hul leerders is nie, sal daar op grondvlak sterk weerstand teen hierdie stelsel wees. Selfs al sou opvoeders goed opgelei en werklik gemotiveerd wees, maar ander faktore soos klasgrootte of stres wat opvoeders ervaar, word nie aangespreek nie, sal dit negatief op die implementering van insluiting inwerk.

Die gevaar bestaan egter dat, in die entoesiasme vir vernuwing, moontlike struikelblokke te lig geskat sal word. Dit kan uiteindelik onberekenbare skade besorg aan die totale onderwysstelsel in Suid-Afrika.

3.3.1 Die problematiek van samewerking tussen gewone- en spesiale onderwys

Wanneer leerders met spesiale onderwysbehoefte in die algemene klaskamer geplaas word, moet daar ook nuut gedink word oor die rolle van opvoeders uit ondersteunings- en hoofstroomonderwys. In teenstelling met die feit dat hierdie twee rolle in die verlede hoogstens parallel geloop het, word daar in die nuwe stelsel radikaal ander eise gestel. Daar word nou van die opvoeder in die klaskamer en van ondersteuningspersoneel verwag om op kollaboratiewe wyse saam te werk. Dit impliseer dat fasette soos die aanbieding van leerstof, metodiek, kurrikula en ondersteuning geïntegreer moet word en dat bogenoemde opvoeders gesamentlik vir al hierdie en ander fasette van die klaskamerpraktiek verantwoordelik sal wees (Lomofsky 1999:69). Samewerking op hierdie wyse stel nuwe eise aan alle opvoeders.

In die verlede het remediërende onderwys in Suid-Afrika hoofsaaklik volgens 'n stelsel van onttrekking uit die klaskamer (die sogenaamde *pull out system*) gefunksioneer. Leerders is op geskeduleerde tye uit die algemene klaskamer onttrek om individueel of in klein groepe remediërende hulpverlening te ontvang. Die samewerking tussen die remediërende- en klasopvoeders was informeel en elk was outonoom in hul bepaalde onderrigsituasie. In die nuwe bedeling moet die grense tussen remediërende en hoofstroomopvoeders afgetakel word en kundigheid moet gedeel word (Lomofsky 1999:69; Janzen, Wilgosh & MacDonald 1996:152). Daar word nou van die opvoeder in die klaskamer en van ondersteuningspersoneel verwag om op kollaboratiewe wyse saam te werk om die nodige ondersteuning aan leerders met

spesiale behoeftes te verskaf (York, Giangreco, Vandercook & MacDonald 1992:105, 114). Die doel hiervan is om te verseker dat leerders in die hoofstroomklaskamer bly, maar tog steeds die ondersteuning ontvang wat hulle nodig het (Vaughn, Bos & Schumm 2000:30). Terselfdertyd behoort die ondersteuningsopvoeder ook aan die algemene opvoeder leiding te gee oor hoe om effektiewe onderrig aan leerders met spesiale behoeftes te verskaf. In 'n opleidingstuk van die Vrystaatse Onderwysdepartement (1998:1) word dit só gestel: "Support teaching is corrective teaching in a collaborative way".

Hoewel kollaboratiewe samewerking tussen hoofstroom- en spesiale onderwys 'n groeiende tendens is (Janzen, Wilgosh & Macdonald 1996:150), en die behoefte aan voldoende samewerking tussen gewone en spesiale onderwys reeds deeglik gedokumenteer is (Kriegler & Farman 1996:45; Yseldyke *et al.* 1992:8), bly dit 'n saak deurspek met problematiek. Kauffman en Hallahan (1995:5) beklemtoon byvoorbeeld dat daar nog nie baie navorsing is wat die effektiwiteit van kollaboratiewe onderwys bewys nie. Wat wel, volgens hulle, uit die beskikbare navorsing afgelei kan word, is dat kollaboratiewe onderwys 'n uiters komplekse proses is. Voorgenoemde outeurs glo dat die sukses van hierdie tipe onderwys grootliks afhang daarvan of die betrokke opvoeders daarin kan slaag om goeie verhoudinge met mekaar te handhaaf.

Die wesenlike gevaar bestaan egter dat bogenoemde samewerkingsverhouding nie sal slaag nie (Bowers 1989:34). Met inagneming van die feit dat die doelstelling van spesiale onderwys dikwels ver verwyderd is van dié van algemene onderwys, kom Fuchs en Fuchs (1994:295) tot die gevolgtrekking dat samewerking tussen algemene- en ondersteuningsonderwys dikwels 'n problematiese aangeleentheid is. Hulle verwys na talle studies wat toon dat diegene wat aan die kant van spesiale onderwys staan, voel dat algemene onderwyspersoneel nie altyd vertrou kan word om die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte te respekteer nie.

Hierdie problematiek word reeds in 1974 beskryf deur Milofsky (1974:47) wat rapporteer hoe algemene onderwys van opvoeders (in spesiale onderwys) misbruik maak deur hulle primêr te gebruik om dissiplinêre probleme te hanteer. Dit beteken dat leerders met gedrags- of dissiplinêre probleme na spesiale onderwys gekanaliseer word omdat hierdie leerders die situasie in die hoofstroomklaskamer kompliseer. Hy beskryf ook hoe opvoeders uit spesiale onderwys dit problematies vind om in gesprek te tree met hoofstroomopvoeders.

Wat deur Milofsky (1974:47) beskryf word, word sowat 23 jaar later weer deur Clark, Dyson, Millward en Skidmore (1997:23) bevestig in die bevindinge van 'n navorsingsprojek in Skotland wat die problematiek van verhoudinge tussen hoofstroomopvoeders en ondersteuningsopvoeders ondersoek. Insluiting is reeds relatief vroeg in Skotland gevestig. Ook is dit 'n land waar sterk klem geplaas word op samewerking tussen spesiale- en algemene onderwys. Tog het Clark *et al.* (1997) in 'n ondersoek waartydens die werk van 41 ondersteuningsopvoeders ondersoek is, geweldige problematiek in die kollaboratiewe samewerking tussen ondersteuningsopvoeders en hoofstroompersoneel geïdentifiseer. Die bevindinge stem die leser tot nadenke:

- ▣ Slegs vyf van die 41 ondersteuningsopvoeders het saam met die klasopvoeder voorberei vir lesse, en saam met hulle onderrig gegee.
- ▣ Ondersteuningsopvoeders is beperk tot 'n redelik passiewe rol met laer status binne die klaskamer.
- ▣ Daar was min hoop dat die ondersteuningsopvoeders werklik 'n effek op die klasopvoeder se styl of metodiek sou hê.
- ▣ Die meerderheid van die 41 ondersteuningsopvoeders het die rol van onderwysassistente ingeneem.
- ▣ Die hoofstroomopvoeders het hul dominante rol binne die klassituasie verdedig. Die meerderheid van beide klas- as ondersteuningsopvoeders het gevoel dat leerders meer sou baat indien hulle uit die klasse onttrek sou word.

Bogenoemde studie toon dus dat kollaboratiewe samewerking in Skotland nie werklik suksesvol is nie.

Ook in Italië, waar klasse klein is en daar baie personeel beskikbaar is vir ondersteuning (*cf.* 3.2.4), is gevind dat die samewerking tussen klasopvoeder en ondersteuningsopvoeders dikwels problematies is (Abbring & Meijer 1994:23).

Opsommend kan dus gesê word dat die samewerkingsverhouding tussen gewone en ondersteuningsonderwys dikwels problematies is.

3.3.2 Spesiale onderwysbehoefte

Hoewel *Witskrif No. 6* (2001:16) dit stel dat alle leerders ondersteuning nodig het, is dit tog ook belangrik om te probeer vasstel watter persentasie leerders gesien kan word as leerders met spesiale onderwysbehoefte.

In ontwikkelde lande word daar na leerders met spesiale onderwysbehoefte verwys as *exceptional children*, wat impliseer dat hierdie leerders die uitsondering is. Dit is 'n klein persentasie "anderse" leerders, slegs sowat 10 % van die totale skoolbevolking (Donald, Lazarus & Lolwana 1997:68-69). In lande vanuit die Derde Wêreld, of in lande soos Suid-Afrika, wat deels uit 'n Eerste Wêreldse sisteem en deels uit 'n Derde Wêreldse sisteem bestaan (Csapo 1996:34), is die persentasie leerders met buitengewone behoeftes aansienlik hoër.

In die *Witskrif vir Onderwys en Opleiding* (1995:2) word daar byvoorbeeld geskat dat tot sowat 40 % van die Suid-Afrikaanse skoolbevolking spesiale onderwysbehoefte mag hê. Kundige Suid-Afrikaanse outeurs skat die persentasie leerders met spesiale onderwysbehoefte in Suid-Afrikaanse skole tot selfs meer as 50 % (Kriegler & Farman 1996:44). Volgens Theron, die direkteur van spesiale onderrigbehoefte van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (*Die Burger* 24 Junie 1999:13), het sowat 20 % tot 40 % van alle leerders in die Wes-Kaap spesiale onderwysbehoefte, en het sowat 10 % van hulle ernstige gestremdhede. Dit lyk dus asof kundiges dit eens is dat sowat die helfte van die leerders in Suid-Afrikaanse skole leerders is met spesiale onderwysbehoefte.

Volgens die CSIE, wat navorsing van die Wêreldbank (2000:1) op die Internet publiseer, vergelyk bogenoemde syfers met van die mins ontwikkelde lande in Asië, soos China, Indië, Korea, Nepal en Pakistan, waar ook 'n geskatte 50 % van leerders gespesialiseerde onderrig benodig.

Die feit dat dit nie slegs 'n klein persentasie leerders met spesiale behoeftes is wat probleme ondervind in die Suid-Afrikaanse skoolsituasie nie, kan duidelik waargeneem word uit die volgende statistieke (Kriegler & Farman 1996:44).

- Die helfte van die skoolbeginners sal nie graad 7 binne sewe jaar slaag nie.

- Slegs een uit 10 000 Swart leerders wat graad 12 slaag, slaag Wiskunde op hoërgraad.
- Die totale slaagsyfer in graad 12 vir 1999, was slegs 49 % (*South African Institute of Race Relations* 2000/01:254).

Dit is dus duidelik dat nie slegs enkele leerders nie, maar die hele Suid-Afrikaanse skoolstelsel en groot getalle leerders geweldige problematiek in die gesig staar. Naicker (1996:2) sê tereg dat, wanneer 30 % tot 40 % Suid-Afrikaanse leerders drup of die skool verlaat, dit duidelik is dat die onderwysstelsel nie effektief is nie.

Die vraag kan wel gestel word of daar nog van spesiale onderwys gepraat kan word as dit blyk dat sowat die helfte van die skoolbevolking werklik ondersteuning benodig. Gesprekke rondom inklusiewe onderwys fokus dikwels op verstandelik erg gestremde leerders, leerders in rolstoele, of leerders wat Braille of Gebaretaal benodig. Natuurlik is hierdie sake belangrik, maar vir 'n relatief klein persentasie leerders. Die grootste uitdaging lê daarin om die groot getalle gedepriveerde leerders effektief te ondersteun. Kriegler en Farman (1996:45) stel dit só: "Obviously what is needed is a reconceptualisation of what we mean by educational difficulty".

Nog 'n belangrike kategorie leerders met spesiale onderwysbehoefte, is die be-
gaafde en besonder talentvolle leerders. Die wesenlike gevaar bestaan dat die nood van die groot getalle gedepriveerde leerders die toneel só sal oorheers dat daar van die leerders aan die ander kant van die spektrum vergeet sal word.

Daar is ongelukkig beleidmakers wat spesiale onderrig aan be-
gaafde leerders as elitisties sien, en wat die volgende standpunte huldig (Excedo 1999:2):

- Die be-
gaafdes en talentvolles sal in elk geval goed doen;
- dit is beter om gestremdes te help;
- dit is ondemokraties om spesiale programme of ondersteuning te bied aan 'n bevoorregte minderheid.

Dit maak nie sin dat daar aan die spesiale onderwysbehoefte van alle ander leerders aandag geskenk word, maar dat hierdie groep leerders geïgnoreer word nie.

Ook hoogs begaafde leerders en besonder talentvolle leerders het spesiale behoeftes waaraan voldoen moet word binne 'n inklusiewe onderwysbenadering. Dit is daarom tragies dat nie een van die provinsiale onderwysdepartemente teen die jaar 2000 'n beleid geformuleer het rakende die onderrig van begaafde en talentvolle leerders nie (Excedo 2000:1). Hierdie leerders mag nie verlore raak in 'n skoolstelsel wat só op krisishantering fokus, dat belangrike potensiaal nie ontwikkel word nie.

Nog 'n groep leerders met besondere behoeftes, is die leerders wie se lewens op die een of ander wyse deur MIV/VIGS geraak word. Daar word verwag dat daar teen 2005 sowat eenmiljoen weeskinders, jonger as 15 jaar oud, sal wees, en dat die getal sal groei na ongeveer 2,5 miljoen in 2010. Dit impliseer dat daar binne enkele jare groot getalle weeskinders in die skole van Suid-Afrika sal wees as gevolg van VIGS. Die Suid-Afrikaanse skoolstelsel sal ook hierdie leerders wat getraumatiseer is deur siekte en dood, moet ondersteun (*Sunday Times* 24 Junie 2001:10-11). Daar moet ook aandag geskenk word aan die feit dat sommige leerders en opvoeders self ook aan MIV/VIGS ly. 'n Dringende behoefte aan ondersteuning op verskeie vlakke vir leerders, sowel as opvoeders, kom dus aan die lig. Die Departement van Onderwys besef ook dat 'n inklusiewe stelsel die voorkoms en impak van die HIV/VIGS-probleem in ag moet neem. Die ministerie beplan om 'n interne ondersoek te loods wat in besonder moet vasstel wat die gevolge hiervan op die kurrikulum, leerdergetalle, uitsaksyfer en befondsing vir die kort- en lang termyn sal wees (*Education White Paper No. 5* 2001:110).

In hierdie afdeling is enkele fasette rakende die problematiek rondom leerders met spesiale onderwysbehoefte in Suid-Afrika bespreek. Anders as in ontwikkelde lande, waar daar verwys kan word na "buitengewone" leerders, is die situasie in Suid-Afrika sodanig dat, in sommige gemeenskappe, meer as die helfte van die leerders spesiale ondersteuning benodig. Hierdie situasie gaan besondere hoë eise stel aan die Suid-Afrikaanse opvoederskorps en aan die ondersteuningspanne wat in skoolsituasies werksaam sal wees.

3.3.3 Klasgrootte en die onderwyser-leerder-ratio

Beide Thomsom (1998:10,11) en Naicker (1996:2) waarsku dat die uitdaging van té groot klasse inderdaad 'n potensiele probleem is wat in gedagte gehou moet word in 'n inklusiewe onderwysstelsel.

Uit die literatuur is dit duidelik dat die regerings van baie ander lande wat insluiting wil bevorder, moeite doen om klasgrootte en die onderwyser-leerder-ratio aan te spreek. Wanneer die OECD (1999:4) faktore bespreek wat inklusiewe onderwys sal bevorder, is een belangrike faktor die verlaging van onderwyser-leerder-ratio's, onder andere deur die gebruik van klasassistente en spesialis-opvoeders.

In Italië het die ministerie van onderwys voorskrifte geformuleer om insluiting te bevorder en is daar onder andere besluit dat daar hoogstens 20 leerders per klas mag wees. Van hierdie 20 leerders mag slegs twee gestremde wees. Verder is 'n skool geregtig op een ondersteuningsopvoeder vir elke twee erg gestremde leerders (bv. leerders met Down se Sindroom), en een ondersteuningsopvoeder vir elke vier minder erg gestremde leerders (bv. leerders met gemiddelde gehoorverlies) (Abbring & Meijer 1994:17).

In Denemarke mag die aantal leerders in 'n klaskamer in publieke skole nie meer as 28 wees nie, maar in 1994 was die gemiddelde hoeveelheid leerders in 'n klas 19 (Pijl 1994:27).

In Oostenryk bepaal wetgewing dat die totale aantal nie-gestremde leerders in 'n klas nie meer as 20 mag wees indien daar ook gestremdes in die klas is nie. Daar mag dan ook nie meer as vier gestremdes per klas wees nie (Booth & Ainscow 1998:7). In Suid-Afrika sou 'n situasie met 20 leerders per klas en meer as een ondersteuningsopvoeder betrokke by daardie klas, gesien word as spesiale onderwys en nie as 'n situasie in die hoofstroom nie.

In die lande soos Italië, Denemarke en Oostenryk word dus moeite gedoen om die opvoeder-leerder-ratio so laag moontlik te hou, terwyl daar ook voldoende klasassistente en spesialisopvoeders aangestel word. Wat is die situasie in Suid-Afrika betreffende hierdie saak?

Waar daar in ander lande 'n vermindering van (reeds relatief klein) onderwyser-leerder-ratio's is met die infasering van inklusiewe onderwys, gebeur in Suid-Afrika die teenoorgestelde. Amptelike beleid (Departement van Onderwys 1997:10) stel die ideale opvoeder-leerder-ratio in Suid-Afrika op 1:40 in "gewone primêre skole", en 1:35 in "gewone sekondêre skole". In die eerste skooljaar moet die ratio 1:25 wees. Tog is daar soms in die praktyk tot 65, en soms meer, leerders in elke klas (Eloff, Engelbrecht & Swart 2000:5). Die Departement van Onderwys (1997:10) erken dat

bogenoemde "ideale" opvoeder-leerder-ratio's nie altyd in die praktyk realiseer nie: "Budgetary constraints in all education departments have meant that provinces have been forced to limit the number of posts established in schools to what is affordable rather than what is indicated by pupil enrolment".

Om die groot getalle leerders wat aan elke opvoeder toegeken word, te help akkommodeer, stel Naicker (1996:1) voor dat die huidige personeel van spesiale skole gebruik kan word om hierdie gaping te help vul. Dit mag wel deel van die antwoord wees, maar sou daardie personeel werklik genoeg wees om die statistieke dramaties te verander?

'n Ander faset wat die opvoeder-leerder-ratio definitief sal beïnvloed, is die sogenaamde Morkelmodel wat gebruik word om die voorsiening van opvoeders en ondersteuningspersoneel in skole te bepaal. Volgens Huysamer (telefoniese gesprek, 21 November 2001) word hierdie model tans op nasionale vlak hersien en herstruktureer en is die finale riglyne daarvan nog nie vasgestel nie. Wat egter beoog word, is dat sekere gewigte toegeken sal word aan verskeie kategorieë van leerders met gestremdhede en dat die opvoeder-leerder-ratio daarvolgens bepaal sal word. Die huidige gewigte wat aan leerders toegeken word, is die volgende: 'n spesifiek leergestremde leerder dra 'n gewig van drie, 'n verstandelik erg-gestremde leerder 'n gewig van drie, 'n serebraalgestremde 'n gewig van vier en 'n gehoor- of gesiggestremde 'n gewig van vyf. Twee spesifiek leergestremde leerders en drie verstandelik erg-gestremde leerders in een klaskamer sal hiervolgens dus gereken word as vyftien leerders in daardie klaskamer. Dit impliseer dat die totale aantal leerders in 'n klas heelwat minder kan wees indien daar van hierdie kategorieë van gestremdhede in die klas teenwoordig is.

Huysamer rapporteer verder dat die getalle van ondersteuningspersoneel in die toekoms waarskynlik ook volgens die Morkelmodel bepaal sal word. Die ondersteuningspersoneel wat hiervolgens bepaal sal word, is sielkundiges, maatskaplike werkers, mediese personeel soos verpleegsters, klasassistente, remediërende opvoeders en terapeute (*Education White Paper 6* 2001:41).

Die toekenning van "gewigte" aan leerders met gestremdhede sal dus 'n beduidende effek hê op klasgrootte, sowel as die voorsiening van alle ondersteuningspersoneel.

In teenstelling met klaskamers in Europese lande, is die klaskamers in Suid-Afrika dus oorvol. Geweldige problematiek staar Suid-Afrikaanse opvoeders in die gesig wanneer hulle verantwoordelikheid moet aanvaar vir oorvol klasse waarin tot 50 % van die leerders spesiale ondersteuning mag benodig. Die vraag kan gestel word of hierdie situasie die geleentheid skep vir effektiewe onderrig en leer.

3.3.4 Die effek van die houdings van opvoeders teenoor leerders met gestremdhede en teenoor inklusiewe onderwys

Die houdings van Suid-Afrikaanse opvoeders teenoor leerders met gestremdhede en teenoor inklusiewe onderwys sal in 'n groot mate bepaal hoe effektief die inklusiewe onderwysbenadering in Suid-Afrika sal funksioneer.

3.3.4.1 HOUDINGS TENOOR GESTREMDHEID EN DIE INVLOED DAARVAN OP ONDERWYS

Houdings teenoor persone met gestremdhede is dikwels kompleks en ambivalent. Daar word ook maklik 'n stigma gekoppel aan mense wat gesien word as "anders" (Government of Scotland 2000:1). Aangesien opvoeders deel van die gemeenskap is en die houdinge van die gemeenskap waaruit hulle kom, sal reflekteer, sal genoemde komplekse en ambivalente houdings ook by opvoeders gevind word, met gepaardgaande problematiek rakende hul verhoudinge met leerders met gestremdhede in die klassituasie.

Negatiewe houdings teenoor gestremdheid word aangehaal as een van die faktore wat 'n versperring in die weg van suksesvolle inklusiewe onderwys is (Thomsom 1998:10). Kocher, West en Taymans (2000:19) skryf dat baie opvoeders onseker en onvoorbereid voel om met gestremdes in die hoofstroom te werk, en Lomofsky (1999:71) rapporteer dat internasionale navorsing toon dat opvoeders met min ondervinding van gestremdheid negatief sal wees teenoor gestremdes en ook teenoor insluiting (vgl. ook Fox & Ysseldyke 1997:82; Erick Digests 1985:2).

Gartner en Lipsky (1992:138) is van mening dat mense met gestremdhede dikwels anders behandel word, "either for their own good or for someone else's, but always

according to an externally imposed standard". Gartner en Lipsky (1992:138) brei uit deur navorsing aan te haal wat toon dat persone met gestremdhede oral in die samelewing, hetsy deur lugrederye, pediatriese hospitale of in skole, anders as die so-genaamde normale mense behandel word. Selfs die media stel persone met gestremdhede in 'n ongunstige lig (Salend 1990:137).

Daar kan gevra word of die negatiewe houdinge teenoor persone met gestremdhede ook deel is van die Suid-Afrikaanse realiteit. Siende dat daar in 'n inklusiewe onderwysbenadering ook leerders met gestremdhede in die gewone klaskamer sal wees, is dit belangrik om te weet wat die houdinge van opvoeders in Suid-Afrika en in die Vrystaat teenoor hierdie leerders is.

Uit die verslag van die NCSNET (*National Commission on Special Needs in Education and Training*) en die NCESS (*National Committee on Education Support Services*) (*Consultative Paper No. 1 1999:3*) (cf. 1.6.6), kan afgelei word dat negatiewe houdings teenoor leerders met gestremdhede ook in Suid-Afrika 'n wesenlike probleem is. In hierdie verslag word gerapporteer dat een van die belangrike struikelblokke tot die leer en ontwikkeling van leerders met gestremdhede, die negatiewe houdings van die gemeenskap is. Die verslag toon verder dat negatiewe houdings daartoe aanleiding kan gee dat die behoeftes van hierdie leerders nie aangespreek word nie.

Daar is ook ander studies in Suid-Afrikaanse konteks gedoen wat bevestig dat negatiewe houdings teenoor persone met gestremdhede 'n struikelblok in die weg van die inklusiewe onderwysbenadering is. Weereens is dit belangrik om daaraan te herinner dat opvoeders die houdings van die gemeenskap weerspieël. Die persepsies van opvoeders word ook gevorm binne die konteks van die persepsies van die gemeenskap. Hierdie persepsies word oorgedra na die onderwys, en daar is gevind dat opvoeders dikwels negatief reageer teenoor 'n gestremde leerder in die klaskamer (Lomofsky 1999:71). Om vas te stel in watter mate negatiewe houdings teenoor leerders met gestremdhede ook in Suid-Afrikaanse potensiële problematiek inhou, sal sommige van hierdie studies vervolgens kortliks bespreek word.

Stalmeester (1998:ii), wat die houdings van ouers van hoërskoolleerders in die Oudtshoorngebied teenoor gestremdheid in die algemeen, ondersoek het, het gevind dat ouers se houding teenoor gestremdheid negatief is en dat hulle ongemaklik voel

tydens sosiale interaksie met gestremdes. Stalmeester (1998:44) waarsku dan ook dat hierdie houding moontlik 'n negatiewe impak op inklusiewe onderwys kan hê.

Die bevindinge van Stalmester word ondersteun deur 'n studie van Thejane en Mutkukrishna (2000:158) in die Qwa-Qwastreek, wat gevind het dat die geboorte van 'n gestremde kind kan lei tot verwerping van die gesin in tradisionele gemeenskappe, of tot verwerping van die moeder deur die familie. Negatiewe houdings teenoor gestremdhede word ook gevind in sommige godsdienstige en tradisionele gelowe. Onvoldoende opleiding van opvoeders vererger die probleem.

'n Belangrike studie wat aandag verdien, is dié van Marais (2000), wat die houdings van Suid-Afrikaanse opvoeders teenoor leerders met spesiale behoeftes ondersoek het. Van die resultate is kommerwekkend en moet beleidmakers beslis tot nadenke stem. Met betrekking tot algemene houdings het 57,2 % van die respondente nie met die stelling saamgestem dat leerders met spesiale behoeftes deel moet wees van die algemene gemeenskap (*regular community*) nie (Marais 2000:3). Wat tot kommer stem is dat hier nog nie verwys word na onderwysbeleid nie, maar slegs na betrokkenheid in die gemeenskap. Verder het Marais gevind dat 86,2 % respondente nie saamstem met die stelling dat leerders met spesiale behoeftes in die gewone klaskamer onderrig moet ontvang nie (2000:3), 84,8 % het gevoel dat gewone opvoeders nie die nodige opleiding of ondervinding het om met leerders met spesiale behoeftes te werk nie (2000:4) en 94,1 % het gesê dat hoofstroomopvoeders verkies om leerders met spesiale behoeftes te verwys na spesiale onderwys (2000:4).

Bogenoemde studie moet inderdaad dien as 'n waarskuwing, aangesien die persentasie respondente (uit al nege provinsies van Suid-Afrika) wat negatiewe houdings teenoor leerders met spesiale behoeftes toon, beduidend meer is as die respondente wat skynbaar meer positief reageer teenoor leerders met gestremdhede.

Daar moet nou gevra word wat opvoeders in die res van Suid-Afrika, en spesifiek in die Vrystaat, se werklike houdings teenoor gestremdheid is. Spreek die bevinding van Marais (2000), Thejane en Mutkukrishna (2000) en die NCSNET, NCESS (Department van Onderwys 1997) ook van die deursnee Vrystaatse opvoeder? Hierdie vraag verg deeglike navorsing, want indien opvoeders oor die algemeen ongemaklik voel teenoor leerders met gestremdhede, is dit onmoontlik dat hul effektiewe onderrig aan hierdie leerders sal verskaf.

In hierdie afdeling is gevind dat mense in die algemeen, en dus waarskynlik ook opvoeders, dikwels ongemaklik voel teenoor gestremdes en dat hierdie ongemak onderrig mag beïnvloed. Daar is ook gevind dat die meeste opvoeders in die hoofstroom van onderwys voel dat hulle nie toegerus is om geïntegreerde klasse te hanteer nie. Die persepsies rakende gestremdheid is nie slegs in Suid-Afrika 'n probleem nie. Wanneer ons egter kyk na die verwerping van gestremdes en hul families in sekere tradisionele gemeenskappe, is moontlik 'n groter probleem in Suid-Afrika as in lande vanuit die Eerste Wêreld.

Marais (2000:6) sluit voorgenoemde studie af deur te sê dat die regering die inisiatief moet neem om beide opvoeders en beleidmakers op te lei in al die fasette van 'n suksesvolle inklusiewe program. Dit is inderdaad van deurslaggewende belang.

3.3.4.2 HOUDINGS VAN OPVOEDERS TENOOR INKLUSIEWE ONDERWYS

Omdat dit opvoeders is wat leer in die klaskamer moontlik maak, is hul houdings en persepsies van die sisteem waarbinne hulle werk van groot belang (Marais 2000:2). Oswald *et al.* (2000:306) sê ook dat die suksesvolle implementering van 'n inklusiewe sisteem tot 'n groot mate afhang van die positiewe gesindhede van opvoeders.

Tans word daar van opvoeders verwag om buitengewone veranderinge te maak in hul houdings teenoor leer, onderrig, leerders en wat "goeie onderwys" is. Dit is belangrik dat beleidmakers in Suid-Afrika sal besef dat opvoeders die tyd en emosionele ruimte nodig het om hul houdings te herevalueer en herformuleer (Lomofsky 2000:70).

Hoewel daar positiewe berigte is van opvoeders wat wonders verrig in inklusiewe klaskamer (*inter alia Cape Argus* 5 Augustus 1999:12; *Die Beeld* 12 Oktober 1998:3; Jorgensen 1995:52-55), word daar ook dikwels negatief gereageer deur opvoeders en navorsers uit verskeie dele van die wêreld (Jackson 1999:2; Booth & Ainscow 1998:63; Morse 1995:105 en Fuchs & Fuchs 1995:303). Om 'n gebalanseerde beeld weer te gee, moet nie slegs die positiewe, soos byvoorbeeld in Steinbach en Steinbach (1997, 1992), of hoofsaaklik die negatiewe, soos in Kauffman en Hallahan (1995) beklemtoon word nie.

Tog voel die navorser verplig om, in die lig van die oorweldigend positiewe beeld wat deur beleidmakers in Suid-Afrika voorgehou word, die problematiese meer te beklemtoon. Die doel daarvan is nie om moedswillig negatief te wees nie, maar om iets van 'n realisme in die huidige atmosfeer van "slegs optimisme toegelaat" te probeer vestig. Deel van hierdie realiteit is dat die navorser geen plaaslike studie, wat bevind het dat opvoeders oorwegend positief is oor inklusiewe onderwys, kon vind nie. Ter wille van die suksesvolle implementering van 'n realistiese stelsel van inklusiewe onderwys is dit belangrik om ook kennis te neem van die negatiewe houdings van plaaslike opvoeders, sowel as opvoeders uit die res van die wêreld, teenoor inklusiewe onderwys.

Daar sal nou kortliks gekyk word na houdings van opvoeders in die VSA teenoor inklusiewe onderwys. Die houdings van opvoeders in die VSA word bespreek as verteenwoordigend van 'n land waar insluiting die steun van die regering geniet en waar daar groot bedrae geld beskikbaar gestel is vir inklusiewe onderwys (Kauffman & Hallahan 1995:126). Die situasie in die VSA betreffende insluiting is dus oor die algemeen uiters positief. Tog is daar in die VSA vele stemme wat opgaan teen inklusiewe onderwys - ook van invloedryke organisasies en verenigings. Die sieninge van sommige van hierdie liggame wat standpunt inneem teen inklusiewe onderwys sal nou kortliks bespreek word.

In 1994 het die Amerikaanse Federasie van Onderwysers gevra vir 'n moratorium op inklusiewe beleid, "so that more time and thought be put into balancing the needs of special education and general education students alike" (Fox & Ysseldyke 1997:82). In die lig van die daaropvolgende geskiedenis van spesiale onderwys en die ondertekening van die Salamanca-verklaring in dieselfde jaar, is daar nie aan hierdie versoek gehoor gegee nie.

Tanner, Linscott en Galis (1996:16-17) berig die volgende:

- 'n Ondersoek onder hoofde van laerskole in die VSA het getoon dat 72 % nie glo dat alle leerders in die hoofstroom moet skoolgaan nie.
- Daar is betekenisvolle verskille tussen die persepsies van spesiale opvoeders en hoofstroomopvoeders rakende inklusiewe onderwys. Hoofstroomopvoeders het inklusiewe onderwys betekenisvol minder ondersteun.

Fox en Ysseldyke (1997:82) stem saam met laasgenoemde verslag en rapporteer ook dat inklusiewe onderwys baie groter ondersteuning het onder teoretici vanuit die spesiale onderwys as onder hoofstroompersoneel. Verder berig Fox en Ysseldyke (1997:82) dat die volgende organisasies wat gewone en spesiale opvoeders in die VSA verteenwoordig, beleidsverklarings uitgereik het wat 'n sterk en afsonderlike sisteem vir spesiale onderwys bepleit: "The Commission on the Education of the Deaf, The Council for Exceptional Children, The Learning Disabilities Association and The National Education Association".

Die *American Federation of Teachers* (AFT) (Kauffman & Hallahan 1995:311) het in 1993 'n resoluksie aanvaar waarin hulle dit stel dat die AFT inklusiewe onderwys opponeer. Hulle spreek hulle ook uit teen die feit dat te veel leerders met gestremdhede in een hoofstroomklas geplaas word, of dat hulle in klasse geplaas word waar daar nie dienste beskikbaar is nie, en dat opvoeders wat probleme ondervind met hierdie leerders, nie bygestaan word nie.

Die *Learning Disability Association of America* (Kauffman & Hallahan 1995:341) sê dat hulle nie volle insluiting, of enige ander beleid wat dieselfde plasing en onderlig vir alle leerders met probleme voorstaan, goedkeur nie.

Die *National Joint Committee on Learning Disabilities* in die VSA (Kauffman & Hallahan 1995:347) glo dat insluiting die regte aantass van ouers en van leerders met gestremdhede.

Wisniewski en Alper (1994:6) berig dat opvoeders in die VSA besorg is oor die volgende sake:

- die ekstra onderrigtyd wat leerders met spesiale behoeftes vereis, sodat die kwaliteit van onderrig skade kan ly;
- dat daar nie genoeg bronne is om in die behoeftes van hierdie leerders te voorsien nie.

Dit blyk dus duidelik dat dit nie slegs 'n paar antagoniste wat die *status quo* wil behou nie, maar dat ook invloedryke verenigings en betekenisvolle getalle opvoeders vraagtekens plaas oor verskeie fasette van inklusiewe onderwys en die implementering daarvan in die VSA.

Ook in Suid-Afrika word 'n negatiewe houding teenoor inklusiewe onderwys op vele wyses weerspieël. So byvoorbeeld het daar die afgelope paar jaar in die Suid-Afrikaanse pers soms positiewe, maar ook vele negatiewe berigte rondom die beoogde nuwe onderwysstelsel verskyn. 'n Paar van die opskrifte vir hierdie berigte word nou genoem, sodat die algemene gesindheid daaragter geïllustreer kan word:

- ▣ "SA onderwys storm dalk op afgrond af: inklusiewe onderwys 'n fyn balanseertoertjie" (*Die Volksblad* 20 Januarie 2000:1).
- ▣ "The inclusion of learners with special needs is an ideal crippled by hard facts" (*The Teacher* Augustus 1999:8).
- ▣ "State policy on children with low IQ under fire" (*Saturday Star* 1 Augustus 1998:7).
- ▣ "Integration of disabled impractical at present" (*The Daily News* 9 September 1997:2).
- ▣ "Mixed feelings over disabled pupils" (*Sunday Tribune* 7 September 1997:12).

Dit mag wees dat bogenoemde persberigte slegs onkunde rondom inklusiewe onderwys toon, en nie noodwendig 'n negatiewe gesindheid nie. Dit is dan belangrik vir die regering om die onkunde, en ook die negatiewe wat daaruit voortvloei, aan te spreek.

Bothma, Gravett en Swart (2000:200) wat die houdings van primêre skoolopvoeders teenoor insluiting ondersoek het, het ook gevind dat opvoeders oorwegend negatiewe houdings teenoor insluiting toon. Hierdie navorsers (Bothma *et al.* 2000:204) waarsku dat beleidmakers neig om te fokus op kennis, vaardighede en praktiese bystand, en vergeet van die emosionele eise wat aanpassing by insluiting aan opvoeders stel.

Ook Hay, Smit en Paulsen (2000:1) het tydens 'n studie oor die gereedheid vir insluiting van opvoeders in primêre skole in die Vrystaat, dieselfde resultate as Bothma *et al.* gekry. 'n Betekenisvolle meerderheid van die respondente in die Vrystaat het aangetoon dat hulle nie gereed of toegerus voel om met leerders met spesiale behoeftes te werk nie (*cf.* 3.3.2).

Oswald *et al.* (2000:306) het die houdings van skoolhoofde van primêre skole asook senior en junior primêre onderwysers in die Stellenbosch-, Somerset-Wes- en Strandgebied ondersoek. Hulle het gevind dat daar slegs onder die junior primêre opvoeders 'n meerderheid is wat positief oor insluiting voel.

Marais (1998:102) het die houdings van finalejaar-onderwysstudente van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys en die Potchefstroomse Onderwyserskollege teenoor leerders met spesiale behoeftes ondersoek. Hieruit is daar vasgestel dat die meeste respondente nie 'n inklusiewe onderwys as die optimale model vir onderrig sien nie.

Al hierdie resultate beteken nie dat daar nie plek is vir inklusiewe onderwys in Suid-Afrika nie. Dit beteken egter wel dat negatiewe houdings teenoor inklusiewe onderwys deel is van die problematiek wat Suid-Afrikaanse onderwyshoofde in die gesig staar.

3.3.5 Stres en die Suid-Afrikaanse onderwyser

Waar die navorser tans besig is om te fokus op verskeie faktore wat die implementering van inklusiewe onderwys kan dwarsboom, is dit belangrik om ook te kyk na die vlakke van stres wat opvoeders reeds in die praktyk beleef en wat deur die nuwe eise wat gestel word, geïntensifiseer word. Oormatige hoë stresvlakke beïnvloed produktiwiteit negatief, werk negatief in op verhoudinge (ook in die klassituasie) en afkteer algemene gesondheid en werkvermoë op 'n negatiewe wyse. Dit is daarom belangrik om ook die streservaring van Suid-Afrikaanse opvoeders te bestudeer en in ag te neem by die implementering van nuwe onderwysbeleid. Die bykomende lading van leerders met versperrings tot leer en ontwikkeling in die hoofstroomklaskamer mag moontlik die streservaring van opvoeders beduidend verhoog.

Dit word algemeen aanvaar dat stres 'n ernstige probleem is onder opvoeders met implikasies vir beide hul fisiese en psigiese gesondheid (Pitchers & Soden 1998:269). Opvoederstres word in hierdie konteks gesien as 'n reaksie op moeilike of oorsweldigende eise wat gestel word en waaraan voldoen moet word (Kyriacou 1998:4).

In Suid-Afrika is daar gevind dat 30 % tot 40 % van die algemene bevolking aan hoë vlakke van stres ly (Van Zyl & Pietersen 1999:74) en dat die impak van stres op alle vlakke van die samelewing ervaar word. 'n Stresvolle werksituasie sal hierdie probleem vererger. Griffith, Steptoe en Copley (1999:517) skryf dat stres geassosieer kan word met toenemende depressie, psigiese pyn, uitbranding en afwesigheid van werk. Dit is dus in belang van die Departement van Onderwys om die huidige hoë stresvlakke in die opvoederskorps van Suid-Afrika aan te spreek.

Gepaardgaande met die feit dat onderwys oor die algemeen gesien word as 'n stresvolle beroep, is opvoeders in Suid-Afrika ook blootgestel aan die stres wat politieke verandering meebring. May (1997:1) sê dat verandering altyd stresvol is, in besonder wanneer die individu deur faktore van buite verplig word om te verander. Hayward (1994) is van mening dat die politieke veranderinge in Suid-Afrika, met die gevolglike veranderinge in onderwysstrukture, die belangrikste bydraende faktor tot hoë stresvlakke onder opvoeders is. Spesifiek met betrekking tot insluiting, vind Forlin (1997:1) dat dit nuwe druk op opvoeders plaas omdat hulle 'n toenemende verskeidenheid van leerderbehoefte in die gewone klaskamer moet hanteer.

Daar moet egter onthou word dat alle opvoeders nie ewe veel stres ervaar nie. Persoonlikheidsfaktore, kultuur (Van der Linde, Van der Westhuizen & Wissing 1999:192, 195), sosiale ondersteuning (Griffith *et al.* 1999:517), en opvoeders se persepsie van hul eie vermoëns en van die situasie waarin hulle werk (Eloff, Engelbrecht & Swart 2000:2) is van die faktore wat die ervaring van stres beïnvloed.

Spesifieke faktore wat stres onder opvoeders veroorsaak, sal nou uitgelig word. Daar sal ook gefokus word op enkele Suid-Afrikaanse studies wat die soeklig op hierdie saak laat val.

Eloff *et al.* (2000:2), Van Zyl en Pietersen (1999:74) en Van der Linde *et al.* (1999:192) rapporteer dat opvoeders blootgestel is aan 'n verskeidenheid van multi-dimensionele stressore in die werksituasie. Voorbeelde hiervan is swak werksomstandighede, rolkonflik, probleme van leerders, tydsdruk, werksdruk, byna geen sinvolle deelname aan besluitneming nie en onvoldoende salarisse.

In 'n ondersoek het Van der Linde *et al.* (1999:192) die fokus laat val op die ervaring van stres en uitbranding onder vroulike opvoeders in sekondêre skole in die Noord-Westelike Provinsie. Daar is gevind dat omtrent een derde van die opvoeders

ly aan 'n hoë mate van emosionele uitputting en 18 % ly aan uitbranding wat beskryf kan word as ernstig tot akuut.

Met spesifieke verwysing na inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, het Bothma *et al.* (2000:203) gevind dat sommige Suid-Afrikaanse opvoeders gegrief voel oor die manier waarop die nuwe beleid, volgens hulle, ontwikkel en afgedwing is. Respondente voel dat hulle geen keuse of insae in die saak gehad het nie. Hulle voel dat die regering te veel van hulle verwag en te veel druk toepas, sonder om die behoeftes van opvoeders in ag te neem. Hierdie persepsies kan tot 'n hoë mate van stres lei indien dit nie aangespreek word nie.

By die bogenoemde oorsake van opvoederstres, kan ook nog die gebrek aan voldoende ondersteuningsisteme vir opvoeders, veral op emosionele gebied, gevoeg word. Daarmee saam is daar ook al die tipies Suid-Afrikaanse stressore in die onderwys: groot klasse, gebrek aan genoeg toerusting, handboeke, klaskamers en ondersteuningspersoneel, korrupsie, nuwe leerplanne, en groot getalle leerders met spesiale behoeftes.

In 'n belangrike Suid-Afrikaanse studie het Eloff *et al.* (2000) die fokus spesifiek laat val op faktore wat stres onder opvoeders gedurende die implementering van inklusiewe onderwys veroorsaak. Van die potensiele stressore wat hierdeur geïdentifiseer is, sal nou kortliks bespreek word.

Eerstens moet gemeld word dat betekenisvolle verskille deur Eloff *et al.* (2000) gevind is tussen opvoeders wat leerders met slegs fisiese gestremdhede moes insluit (groep 1), en opvoeders wat leerders met kognitiewe gestremdhede moes insluit (groep 2). Dit is belangrik om kennis te neem daarvan dat die opvoeders in groep 2 betekenisvol meer stres ervaar.

Ander stressore wat deur Eloff *et al.* (2000:15-17) geïdentifiseer is, is die volgende:

- ▣ administratiewe oorbelading;
- ▣ om verantwoordelik gehou te word vir die vordering van alle leerders en die aanpassing van die kurrikulum om hierdie vordering te bewerkstellig;

- ▣ die gebrek aan koördinasie met ondersteuningspersoneel;
- ▣ gedragsprobleme van leerders met spesiale behoeftes;
- ▣ die aanhoudende onderbrekings gedurende onderrig, asook die feit dat 'n groot deel van die beskikbare tyd bestee word aan enkele leerders met spesiale behoeftes;
- ▣ gebrek aan opleiding, kennis en vaardighede.

Uit bogenoemde bespreking blyk dit dus dat stres by opvoeders in Suid-Afrika 'n belangrike faktor is wat in gedagte gehou moet word by die implementering van 'n nuwe onderwysstelsel. Stres, soos enige ander siekte, kan behandel word as dit betyds gediagnoseer kan word (Schafer 1987:11). Van Zyl en Pietersen (1999:74) herinner ons daaraan dat strategieë om stres te hanteer, pro-aktief en voorkomend van aard moet wees, omdat stres produktiwiteit negatief beïnvloed.

Dit sou dwaas wees van enige werkgewer om meer en meer van personeel te verwag, sonder om die faktore wat stres veroorsaak, aan te spreek. So sou dit ook dwaas wees van die onderwysowerhede om die stresvlakke van opvoeders te ignoreer en om nie daadwerklik aan hul nood aandag te skenk nie. Inklusiewe onderwys sal nie met sukses geïmplementeer kan word as opvoeders nie op positiewe en ontspanne wyse hul taak kan vervul nie.

Eloff *et al.* (2000:19) som dit só op: "It is difficult to gauge the impact of teacher stress in terms of costs, but it is easy to hypothesize the long-term effects on our schools, if it is not acknowledged, identified and pro-actively supported in the years to come. We should be putting as much effort into providing caring environments for our teachers, as we are for our children".

3.3.6 Die opleiding van opvoeders

Die erns van die behoefte aan voldoende opleiding vir opvoeders word deur vele internasionale outeurs beklemtoon. Forlin en Engelbrecht (1998:216) berig byvoorbeeld dat een van die belangrikste geïdentifiseerde probleme in die onderrig van leerders met gestremdhede in hoofstroomskole in Australië, die gebrek aan vol-

doende opleiding en voorbereiding van opvoeders was. Dieselfde kan gesê word van Noorweë (Stangvik 1997:38), Nederland (Meijer & Stevens 1997:121), Kanada (Porter 1997:68) en ook die VSA (Darling-Hammond 1998; Reynolds & Birch 1988:339), inter alia.

Deels as gevolg van nalatenskap van apartheid, en deels as gevolg van die knelpunte waarmee alle ontwikkelende lande gekonfronteer word, is daar in Suid-Afrika groot uitdagings rondom die voorsiening, onplooïing, opleiding en ontwikkeling van opvoeders. Een van hierdie uitdagings is die feit dat groot getalle Suid-Afrikaanse opvoeders nie oor die nodige kennis of professionele kwalifikasies beskik om hul werk effektief te doen nie. Die Nasionale Departement van Onderwys (1997:11) rapporteer dat slegs sowat 66 % Suid-Afrikaanse opvoeders beskik oor 'n kwalifikasie wat drie jaar tersiêre opleiding behels.

Om te kan begryp hoe die huidige toestand van onopgeleide en swak opgeleide opvoeders in ons skole ontstaan het, moet daar vir 'n oomblik teruggekyk word na die situasie voor 1994.

Hoewel die Nasionale Ministerie van Onderwys sedert 1984 sekere algemene norme en standaarde daargestel het, het die opleiding van opvoeders geval onder "eie sake", en was elke departement van onderwys dus verantwoordelik vir die opleiding en bestuur van hul eie opvoeders (*cf.* 2.3.2). Diskriminasie en 'n gefragmenteerde stelsel het dus veroorsaak dat daar geen eenvormigheid was rondom die kennis en opleiding waarvoor Suid-Afrikaanse opvoeders beskik het nie (NEPI 1992:15).

Gebrek aan eenvormigheid was ook 'n gevolg van die groot verskille in per kapita-subsidiëring vir die opleiding van opvoeders. Terwyl die per kapita-subsidiëring vir die opleiding van blanke opvoeders in Suid-Afrika in 1990 R17 690.00 was, was dit vir Indiërs R18 400.00, vir Kleurlinge R15 240.00 en vir Swart opvoeders R5 430.00 (NEPI 1992:4). Die verskille in vaardighede en kennis waarvoor opvoeders van verskillende rassegroepe van Suid-Afrika beskik, is dus 'n direkte gevolg van die feit dat daar eenvoudig baie minder geld gespandeer is aan die opleiding van swart opvoeders. Du Toit (1996:15) beklemtoon ook dat daar tans in Suid-Afrika 'n groot behoefte bestaan aan die verbetering van die opleiding van swak opgeleide opvoeders.

Nog 'n faktor wat veroorsaak dat daar nie eenvormigheid in die opleiding van Suid-Afrikaanse opvoeders is nie, is die feit dat die onderwys verdeel is in algemene

en spesiale onderwys. Opvoeders het dus tydens die aanvanklike opleiding al besluit of hulle in die hoofstroom of in spesiale onderwys wil werk, en dan die gepaste kurssusse gekies. Hierdie keuse was moontlik omdat opvoeders in die hoofstroom nie nodig gehad het om aan leerders met spesiale behoeftes onderrig te gee nie (Forlin & Engelbrecht 1998:217). Dit is een van die redes waarom opvoeders in die hoofstroom tans voel dat hulle nie toegerus of opgelei is om leerders met spesiale onderwysbehoefte in die klassituasie te kan akkommodeer nie (Hay *et al.* 2000:18-20).

Dit is dus van groot belang dat die werk van die Nasionale Departement van Onderwys in Suid-Afrika wat eenvormigheid in die opleiding van opvoeders daarstel, dringende aandag sal geniet (Departement van Onderwys 1997:7-8). Tans stel die Komitee vir die Beleid van Onderwysersopleiding (*Committee for Teacher Education Policy [COTEP]*) nou riglyne vas waarvolgens alle opvoeders opgelei moet word (Du Toit 1996:16).

Tot dusver is die algemene opleiding van opvoeders, met die geweldige problematiek daaraan verbonde, bespreek. Die problematiek rondom swak opgeleide of onopgeleide opvoeders in Suid-Afrika is egter nie die enigste uitdaging waarmee die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te kampe het nie. Selfs opvoeders wat wel voldoende opleiding ontvang het vir hoofstroomonderwys, is geensins opgelei vir die eise van 'n inklusiewe onderwysstelsel nie. Die identifikasie van leerders met spesiale onderwysbehoefte, die hantering van hierdie leerders in die gewone klaskamer, kollaboratiewe samewerking met spesialis-opvoeders - al hierdie sake en nog meer verg opleiding waaraan die deursnee hoofstroomopvoeder nog glad nie blootgestel is nie.

In 'n studie van Hay *et al.* (2000:23) is byvoorbeeld gevind dat ook Vrystaatse opvoeders nie toegerus of voorbereid voel om geïntegreerde klasse te onderrig nie. 'n Belangrike bevinding van hierdie studie is egter dat 'n betekenisvolle meerderheid van hierdie opvoeders bereid is om meer te leer, maar met die voorwaarde dat studies sal lei tot 'n diploma of sertifikaat.

Uit die voorgenoemde kan dus duidelik gesien word hoe dringend noodsaaklik dit is dat alle opvoeders in die hoofstroom van onderwys opgelei word om hulle toe te rus om leerders met spesiale behoeftes te kan identifiseer en ondersteun. Die Ministerie van Onderwys (Departement van Onderwys 2001:15), onderneem tans om aan opvoeders toegang te verleen tot gepaste indiensopleiding en professionele ondersteuningsdienste. Indien dit effektief geïmplementeer kan word, behoort die

positiewe neerslag hiervan gesien te word in die houdings van opvoeders teenoor hulle werk (Darling-Hammond 1998:10).

Die OECD (1994:30) waarsku egter dat daar nie slegs gepoog moet word om iets toe te voeg tot die "normale" opleiding van opvoeders nie, maar dat daar fundamentele aanpassings gemaak moet word sodat opvoeders 'n totaal nuwe benadering ontwikkel tot hul leerders en die hele spektrum van hul werk.

In die publikasie van die Departement van Onderwys (1997) word uitgebreide voornemens bespreek van die "wat" van onderwysersopleiding. In hierdie volledige dokument word egter glad nie verduidelik hoe indiensopleiding gedoen sal word, wie verantwoordelikheid daarvoor sal aanvaar, wie daarvoor sal betaal, of waar en wanneer dit sal plaasvind nie. Hoewel daar dus reeds leerders met spesiale behoeftes in die hoofstroom geplaas word (Huysamer, persoonlike mededeling, 3 Oktober 2001), is daar nog geen klaarheid oor hoe, waar en wanneer opvoeders toegerus sal word om aan hulle onderrig te verskaf nie.

Oswald *et al.* (2000:306) beveel ook dringend aan dat daar tydens voordiens- en indiensopleiding nie slegs aandag gegee moet word aan opvoeders se vaardighede en kennis nie, maar ook aan hulle waardesisteme.

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit duidelik dat daar, wat die opleiding van Suid-Afrikaanse opvoeders vir 'n inklusiewe onderwysstelsel aanbetref, geweldige uitdagings is. Hierdie uitdagings sal so gou moontlik sistematies en doelgerig aangespreek moet word.

3.3.7 Die tempo van implementering van 'n nuwe stelsel van onderwys

'n Gevaar wanneer 'n inklusiewe onderwysstelsel geïmplementeer word, is dat die tempo van implementering onrealisties vinnig sal wees. Thomsom (1998:10) waarsku teen "an unrealistic sense of urgency of some with regard to implementation (of inclusion)".

Marais (2000:6) waarsku teen dieselfde gevaar, en haal die woorde van Shanker, die President van die Amerikaanse Federasie van Onderwysers aan: "... we must put the brakes on the helter-skelter, even tumultuous rush toward full inclusion so that

everyone involved ... can develop a policy based on what is best for all children in our public schools".

Die navorser wil beklemtoon dat die tempo waarmee insluiting in Suid-Afrika infaseer word, eerder te stadig as te vinnig moet wees. Opvoeders moet opgelei word, houdinge en waardes moet aangespreek word en ondersteuningsisteme moet in plek kom. Hierdie dinge gebeur nie oornag nie. Dit is dus van kardinale belang dat die tempo van implementering realisties moet wees.

3.4 SAMEVATTING

Dit lyk asof Engelbrecht *et al.* (1997:4) suggereer dat diegene wat vrae rondom die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika vra, dit doen vanuit eie belang, of vanuit 'n begeerte om die *status quo* te handhaaf. Dit mag natuurlik in sommige gevalle so wees - daar sal sekerlik opvoeders en andere wees wat graag sou wou terugbeweeg na die verlede. Daar mag egter nooit geïmpliseer word dat die fokus nie soms ook op spesifiek Suid-Afrikaanse problematiek behoort te val nie. Slegs deur eerlik te wees oor die uitdagings waarmee die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gekonfronteer is, sal 'n nuwe stelsel van onderwys met 'n mate van sukses in Suid-Afrika geïmplementeer kan word.

In hierdie hoofstuk is sake wat spesifieke uitdagings bied tydens die implementering van inklusiewe onderwys, bespreek. Uit die literatuur is daar gevind dat die transformasie van onderwysstelsels nooit maklik of eenvoudig is nie en dat wetgewing net die eerste en maklikste stap na 'n getransformeerde onderwysstelsel is. Die bespreking het verder die problematiek rondom die beleweniswêreld van opvoeders in Suid-Afrika gedek. Vraagstukke rondom sake soos die groot persentasie leerders in Suid-Afrika wat spesiale onderwysbehoefte het, klasgrootte, die houdinge van opvoeders, samewerking tussen opvoeders uit die gewone en spesiale onderwys, stres wat opvoeders ervaar en die opleiding van opvoeders is ontleed en bespreek.

Inklusiewe onderwys is 'n benadering wat antwoorde mag bied vir sommige van die vraagstukke van die huidige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel (Engelbrecht *et al.* 1997:6). Indien die problematiek wat in hierdie hoofstuk bespreek is, egter nie doel-

gerig aangespreek word nie, sal insluiting waarskynlik nie aan die behoeftes van leerder, opvoeder en gemeenskap voldoen nie.

In hoofstuk vier sal die kwalitatiewe navorsingsproses en die resultate daarvan bespreek word. Daar sal gepoog word om deur middel van persoonlike onderhoude van geselekteerde deelnemers self te verneem hoe hulle die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe klassituasie ervaar.

Navorsingsontwerp en rapportering van data rakende die probleme en behoeftes van hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe onderwysbenadering in die Vrystaat

4.1 INLEIDING

In hoofstukke twee en drie van hierdie studie is 'n deeglike historiese kontekstualisering en 'n diepgaande literatuuroorsig gedoen om die studie te valideer en te begrond. Hierdie hoofstuk sal gewy word aan 'n kwalitatiewe navorsingsprojek waartydens die probleme en behoeftes van hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe onderwysbenadering in die Vrystaat in diepte ondersoek sal word.

4.2 NAVORSINGSONTWERP

Opvoeders voel dikwels verleë en op die verdediging wanneer hulle moet erken dat hulle probleme in die klaskamer ondervind, aangesien dit negatief mag reflekteer op hul professionele vaardigheid en metodiek. Die bespreking van probleme op onderwysgebied ontaard maklik in 'n politieke eerder as 'n pragmatiese kwessie. Hierdie areas word dus as baie sensitief en polities soms as plofbaar beskou. Verder is daar historiese, sosio-kulturele, fisiese en kognitiewe faktore wat die beleving van opvoeders op hierdie gebied beïnvloed en wat in berekening gebring moet word by die keuse van navorsingsmetodologie en -ontwerp. Om die onderskeie dimensies van die ondersoek te akkommodeer, blyk kwalitatiewe navorsing die mees geskikte wyse van ondersoek in hierdie verband te wees.

4.2.1 Seleksie van die navorsingsmetode

'n Deeglike literatuurstudie vir die historiese en teoretiese begronding van die aspekte onder bespreking is gedoen en is in hoofstukke twee en drie weergegee. Soos reeds gemeld (cf. 4.2), is besluit om vir die verdere verloop van die navorsing, 'n kwalitatiewe ondersoek te loods. Die volgende faktore toon verder waarom kwalitatiewe navorsing by uitstek geskik is vir hierdie studie:

- Omdat die navorser sensitiewe sake ondersoek, is dit belangrik om vas te stel wat die deelnemers ten diepste beleef. Kwalitatiewe metodes is hier gepas omdat dit die navorser help om die werklike belewingswêreld van die deelnemers te betree, of, soos Duff (1992:87) dit stel: "to get under the skin of the participant". Kenmerkend van kwalitatiewe navorsing is die intense bemoeienis, die 'in-diepte met mekaar wees' wat die navorser in staat stel om werklik die wese van die mens te hoor, te sien en te voel" (Jacobsz 1987:12).

Niemann (1994:155) verduidelik dat dit hier gaan oor die konflik tussen twee paradigmas: aan die een kant is die Positivisme, waarvan persone soos Auguste Comte (1798-1857) die grondleggers was en wat die klem op empiries-kwantifiseerbare observasies met statistiese meetinstrumente plaas waarmee sekere verwantskappe verklaar ("*erklären*") word. Aan die ander kant is die anti-Positivisme, waar daar gepoog word om deur middel van empatie die motiewe agter menslike reaksies te verstaan ("*verstehen*"). Hier gaan dit dus daarvoor om die leefwêreld van die individuele mens te begryp ("*verstehen*"), meer as om die verduideliking ("*erklären*") van beleving (Henning 1995:32, Husen 1988:18).

- Omdat daar nog relatief min bekend is van die effek van 'n inklusiewe onderwysbenadering in die Vrystaat, en omdat slegs 35 % van die 2577 Vrystaatse opvoeders wel die term *inklusiewe onderwys* erken (Hay, Smit & Paulsen 2000:16), is die kwalitatiewe metode uiters geskik. Volgens Carey (1984:66) kan die kwalitatiewe metode veral effektief gebruik word om gapings in kennis te vul in 'n area waar daar nog nie baie inligting beskikbaar is nie, asook waar daar min respondente beskikbaar is.

- ▣ In 'n veld waarin daar nog min kennis bestaan, is die gebruik van "grounded theory" die aangewese metode van ondersoek. *Grounded theory* is 'n werkswyse in kwalitatiewe navorsing wat in die sestigerjare deur Strauss en Glazer ontwikkel is (Strauss 1987:22). Dit is 'n induktiewe metode waar die teorie in die verkreeë data gegrond is, met ander woorde, waar die teorie uit die data ontwikkel (Niemann 1994:163). Die navorser begin met weinig meer as die navorsingsvraag. Daarna word data sistematies en intensief geanaliseer, gekodeer en vergelyk om uiteindelik 'n goed-gekonstrueerde teorie daar te stel (Strauss 1987:22).

4.2.2 Seleksie van deelnemers

Volgens Badenhorst (1994:184) is die doel van die navorser tydens kwalitatiewe ondersoek om eerder met groot sorg en noukeurigheid met 'n klein groep te werk as oppervlakkig met 'n groot aantal deelnemers. Een wyse waarop deelnemers geïdentifiseer kan word, is die sogenaamde sneeubal tegniek of "*snowball effect*" (Huysamen 1994:175, Smaling 1994:14). Dit beteken dat daar met een deelnemer begin word en die persoon beveel dan weer ander aan wat 'n bydrae kan lewer (Niemann 1994:169). In die geval van hierdie studie, is enkele van die deelnemers deur die Vrystaatse Direkoraat: Spesiale Onderwys geïdentifiseer. Hierdie persone het die navorser weer na ander skole of persone verwys.

Die ideaal is dat die aantal deelnemers nie vooraf bepaal moet word nie, maar dat die navorser met die proses van respons en analise voortgaan totdat teoretiese versadiging bereik is (Smaling 1994:15; Niemann 1994:167, Miles & Huberman 1985:41). Teoretiese versadiging beteken dat daar geen nuwe of weersprekende inligting verkry word nie. Die aantal deelnemers waarmee tot op daardie stadium gewerk is, is dan die finale aantal en die proses van dataversameling kan gestaak word. Om te strew na teoretiese versadiging versterk die geldigheid en betroubaarheid van die studie (Niemann 1994:169).

Vir hierdie studie is deelnemers geselekteer uit skole waar daar reeds leerders met gestremdhede, of ander leerders met spesiale onderwysbehoefte, in die hoofstroom geakkommodeer word, of waar hierdie leerders tradisioneel deel van die hoofstroom is. Die inligting rakende hierdie skole is van die Direkoraat: Spesiale Onderwys van die Vrystaatse Provinsiale regering verkry. In samewerking met die skoolhoof van elke

geïdentifiseerde skool is opvoeders wat daaglik aan hierdie leerders onderrig moet gee, geïdentifiseer.

Die deelnemers verteenwoordig verskillende kultuur- en taalgroepe, naamlik Sesotho, Afrikaans en Engels. Die geïdentifiseerde skole wissel vanaf tradisioneel Afrikaanse en Engelse skole tot skole in die agtergeblewe gemeenskappe. Die deelnemers kom uit posvlakke twee en drie.

Daar sal na die deelnemers verwys word as A, B, C, D en E, sodat vertroulikheid gehandhaaf kan word.

4.2.3 Die kwalitatiewe ondersoek

Faktore soos betroubaarheid en objektiwiteit sal vervolgens bespreek word, waarna die prosesse van data-insameling beskryf sal word.

4.2.3.1 OBJEKTIWITEIT VAN DIE NAVORSER

Volgens Kvale (1990:7) is een van die beperkinge van onderhoudvoering die feit dat die persoonlike interaksie kan lei tot subjektiwiteit en vooroordeel. Wat die begrip "objektiwiteit" werklik impliseer, word egter bepaal deur die gesigshoek waaruit dit benader word (Niemann, Niemann, Brazelle, Van Staden, Heyns & De Wet 2000:284; Niemann 1994:158). Niemann *et al.* (2000:285) glo dat subjektiwiteit in kwantitatiewe navorsing as 'n belemmering gesien word, terwyl dit in kwalitatiewe navorsing 'n waardevolle bate kan wees. Smaling (1994:17) sien objektiwiteit nie as 'n wegbreek van subjektiwiteit nie, maar as die intelligente gebruik van subjektiwiteit om 'n saak werklik effektief te kan bestudeer. Huysamen (1994:167) verwys na die fenomenologiese filosoof, Heidegger, wat geglo het dat menslike gedrag nie verstaan of waardeur kan word sonder dat die konteks waarin dit plaasvind, in aanmerking geneem word nie.

Wat beteken bogenoemde bespreking in konteks van die huidige studie? Die navorser het persoonlike ondervinding van die problematiek wat opvoeders in spesiale, asook in hoofstroomonderwys beleef, en van die eise wat daaglik gestel word. Dus dra haar begrip vir die probleme wat opvoeders in die praktyk ondervind by tot die effektiewe ontleding van die data.

4.2.3.2 *BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID*

Die bespreking van beide die betroubaarheid en geldigheid in kwalitatiewe navorsing is steeds in sommige kringe 'n kontroversiële saak, al is daar 'n oorvloed van literatuur wat dit stel dat kwalitatiewe navorsing wel geldig en betroubaar is (Shaw 1999:71; Niemann *et al.* 2000:285; Niemann 1994:181; Palm-Forster 2000:167). Shaw (1999:64) vat dit goed saam wanneer hy sê dat die polemieë rondom die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing "runs the risk of creating heat rather than light". Tog sal daar gepoog word om kortliks te verduidelik waarom hierdie studie wel betroubaar en geldig is.

Hoewel die begrippe "betroubaarheid" en "geldigheid" meer met kwantitatiewe navorsing geassosieer word, kan daar ook in kwalitatiewe navorsing verskeie stappe geneem word om dit te verseker. Betroubaarheid verwys na die akkuraatheid en herhaalbaarheid van 'n studie. Volgens Shimahara (1988:87) verwys dit na die mate waarin 'n ondersoek herhaal kan word en dieselfde metodes aangewend kan word om dieselfde resultate te verkry. Wanneer daar na die geldigheid van 'n ondersoek gekyk word, word daar gevra of navorsers werklik besig is om wel te ondersoek dit wat hulle wil ondersoek (Ary, Jacobs & Razavieh 1990:434). Om beide geldigheid en betroubaarheid te verseker, moet daar dus gepoog word om toevallige foute uit te skakel. Die volgende stappe is geneem om te verseker dat hierdie studie so betroubaar en geldig moontlik is:

- *Meervoudigheid (triangulation)*: hierdie begrip verwys na die beginsel dat dit wat bestudeer word, op minstens twee wyses nagevors moet word. In die geval van die huidige studie is 'n deeglike literatuuroorsig saam met die kwalitatiewe ondersoek gebruik om betroubaarheid te verseker.
- *Kruiseksaminering*: volgens Niemann (1994:161) beteken dit dat bevindinge van ander navorsers met die bevindinge in die huidige studie vergelyk moet word om te verseker dat daar nie toevallige waninterpretasies in die huidige studie voorkom nie. Tydens die omvattende literatuuroorsig van hierdie studie is kruiseksaminering ook in ag geneem en is bevind dat die bevindinge rakende Vrystaatse opvoeders ooreenstem met ander navorsing op hierdie gebied.
- *Ledekontrole*: die bevindinge van die ondersoek moet aan die deelnemers voorgelê en deur hulle gevalideer word (Shaw 1999:71). In hierdie studie

is die finale bevindinge met die deelnemers bespreek en hulle het saamgestem dat dit 'n ware weergawe is van wat hulle gesê het.

- *Ouditering*: alle data, inligting en opnames is bewaar sodat onafhanklike persone die bevindinge kon verifieer.
- *Meganisasie*: die gebruik om inligting op oudio-kasset vas te lê en te bewaar (Smaling 1994:82).
- *Seleksie van deelnemers*: die deelnemers aan hierdie studie is geselekteer op grond van die feit dat hulle hoofstroomopvoeders is wat reeds met leerders met spesiale onderwysbehoefte in die gewone klaskamer werk. Hulle kon gevolglik met gesag getuig aangaande die onderwerp van hierdie studie.
- *Bewaring van inligting*: alle data, notas, transkripsies en oudio-bande wat in die ondersoek gebruik is, is bewaar.

Volgens Niemann *et al.* (2000:283) moet die kwalitatiewe navorser voortdurend poog om maatreëls daar te stel om toevallige foute uit te skakel, maar terselfdertyd vry te wees om te streef na 'n dieper begrip vir die navorsingsproses en die sake wat ondersoek word. Huysamen (1994:18-19) herinner ook daaraan dat dit in die laaste instansie die navorser is wat verantwoordelikheid moet aanvaar om die navorsingsmetodes, -prosedures en -bevindinge in terme van algemene navorsingsbeginsels te verantwoord. Die genoemde stellings van Niemann en Huysamen som die essensie op van die strewe na betroubaarheid en geldigheid in kwalitatiewe navorsing.

4.2.3.3 DATAINSAMELING

Ongestruktureerde en in-diepte onderhoude is gevoer met vyf opvoeders werksaam in Vrystaatse skole waar daar reeds leerders met versperrings tot leer en ontwikkeling in hoofstroomklaskamers teenwoordig is, of waar hierdie leerders tradisioneel deel van die hoofstroom is.

Slegs een inleidende vraag is gebruik as vertrekpunt. Hierdie vraag het gelui: "Ondervind u as hoofstroomopvoeder enige spesifieke probleme of behoeftes rakende die leerder of leerders met spesiale onderwysbehoefte in u klaskamer?"

Sodra teoretiese versadiging bereik is, dit wil sê, toe daar geen nuwe of weersprekende inligting na vore gekom het nie, is die onderhoude gestaak.

Nadat skole waar reeds leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroom is, met behulp van die Direkoraat: Spesiale Onderwys van die Vrystaatse Provinsiale regering geïdentifiseer is, het die navorser elke skoolhoof geskakel en 'n afspraak gereël. Tydens persoonlike besoeke aan die skole het die navorser aan die skoolhoofde die doel en funksie van die navorsing verduidelik en met sy hulp die relevante opvoeder wat met die studie behulpsaam kon wees, geïdentifiseer. Hierdie opvoeders is persoonlik of telefonies genader, en afsprake is gereël op tye wat vir die opvoeders gerieflik was. Die opvoeders het vrywillig aan die ondersoek meegedoen en vertroulikheid is gewaarborg.

Stil en private kantore is gekies vir die onderhoude, sodat onderbrekings so ver moontlik uitgeskakel kon word. Met die toestemming van die deelnemers is 'n bandopnemer gebruik om die onderhoude op te neem.

Die navorser het gepoog om die deelnemers op hul gemak te stel. Die onderhoude is gevoer deur by 'n tafel of lessenaar te sit, met die bandopnemer sodanig geplaas dat dit nie die deelnemer se aandag sou aflei nie.

Nadat die een inleidende vraag, soos hierbo vermeld, gevra is, is die antwoord en bespreking deur die deelnemer volledig opgeneem. Die navorser se deelname is beperk tot stimulering van die gesprek en stimulerende vrae is volgens geen vasgestelde orde gevra nie.

Die duur van die onderhoude het gewissel vanaf 45 minute tot een en 'n halwe uur, afhangende van hoe lank die deelnemer uitgebrei het op dit wat gevra is.

4.2.3.4 DATA-ANALISE

Volgens Ary *et al.* (1990:449-450) moet die insameling en analise van data direk na mekaar plaasvind. Dit beteken dat die navorser nie moet wag totdat alle data ingesamel is voordat daar met analise begin word nie.

Direk na die eerste onderhoud is die opname van daardie onderhoud getranskribeer. Die transkripsies is daarna gekodeer en geanaliseer volgens kategorieë van response wat voorgekom het. Die direkte woorde van die deelnemers is in kategorieë en sub-kategorieë verdeel, sodat die navorser uiteindelik 'n volledige transkripsie van die onder-

houd gehad het. Daarna is die data in tabelvorm "weergegee", sodat herhalende patrone, negatiewe inligting en verskille, sowel as teoretiese versadiging getoon kon word.

4.3 VERSLAG VAN KWALITATIEWE ONDERSOEK

Die data wat deur die onderhoude ingesamel is, is eerstens volledig getranskribeer en daarna gekodeer en in temas en subtemas gekategoriseer. Die rapportering van hierdie data sal nou aan die hand van die geïdentifiseerde kategorieë weergegee word.

4.3.1 Persepsies

Persepsies van deelnemers word vervolgens aan die hand van geïdentifiseerde temas bespreek.

4.3.1.1 INKLUSIEWE ONDERWYS

Die deelnemers se reaksie op die konsep "inklusiewe onderwys" word eerstens bespreek. Daarna sal die negatiewe persepsies rakende inklusiewe onderwys uitgelig word. Dit word gedoen ter wille van die weergawe van die verskeidenheid van sieninge.

Deelnemers verskil ten opsigte van hul reaksie op die infasering van inklusiewe onderwys. Deelnemer A is positief, en voel dat inklusiewe onderwys wel suksesvol geïmplementeer kan word. "Ek was baie negatief in die begin, maar hoe langer ek met die ding trap en hoe meer ek met hom werk, hoe meer dink ek dit kan werk. Hoe meer jy met die gedagte speel en hoe meer jy daarmee begin werk ... ek meen dit gaan hulle twee jaar vat - die eerste jaar gaan verskriklik vreemd wees, die tweede jaar gaan die jufrou haar voete begin vind en van die derde jaar af gaan sy die ding doen. Ek dink regtig op die ou end gaan die *success rate* goed wees."

Daarteenoor is deelnemer B negatief: "Nee. Nee. Nie in so 'n multivaardigheids-groep nie. Regtigwaar nie. Ons moet ook nie strew na die wonderlike, as mens dit nie in praktyk kan toepas nie. Julle moet nie dit probeer nie. Hulle hoor hierdie wonderlike dinge wat oorsee gebeur. Hulle kan nie in die praktyk 'n struktuur skep om dit te laat werk nie."

Deelnemer C, D en E het egter nog altyd in skole gewerk waar leerders met spesiale onderwysbehoefte deel van die hoofstroom was, en hulle beweer dat dit nie werklik 'n nuwe gedagte is nie.

Deelnemer C: "Ons werk eintlik maar nog altyd so. Hier by onse skole is mos nou nie spesiale skole of spesiale onderwys of so nie."

Deelnemer D: "I think for a long time teachers have learned to cope with learners with diverse learning problems ..."

Deelnemer E: "It was always like inclusion in our black schools." Tog sê deelnemer E ook later: "Most teachers in my school do not know how to think of this change (inclusion). They say that nobody talked to them about it. They feel angry. They do not like children in their class who keep on failing ..."

Uit bogenoemde response word dit duidelik dat daar verskillende sieninge onder die respondente bestaan rakende die gedagte van inklusiewe onderwys. Deelnemers uit die tradisioneel blanke skole huldig teenstrydige menings. Deelnemer A voel dat inklusiewe onderwys wel haalbaar is, hoewel sy aanvanklike probleme tydens die infasering voorsien. Sy glo egter dat hierdie probleme binne die afsienbare toekoms uitgestryk sal kan word. Daarenteen is deelnemer B besonder negatief. Sy voel dat dit in Suid-Afrika nie moontlik is om die nodige strukture te skep om insluiting effektief te laat funksioneer nie.

Deelnemers van skole uit die sogenaamde agtergeblewe gemeenskappe, voel dat insluiting maar dieselfde is as die stelsel waarin hulle nog altyd gewerk het. Hier word nie die insig of kennis getoon dat die regering juis wil wegbeweeg van die stelsel van hoofstroming sonder enige ondersteuning (cf. 1.6.3), na 'n stelsel van insluiting (cf. 1.6.2), waar voldoende ondersteuningstelsels gevestig moet word nie.

Uit bogenoemde response kan dus gesien word dat die gedagte van insluiting verskillende reaksies by die deelnemers ontlok. Die deelnemer se agtergrond bepaal in 'n mate haar reaksie hieroor. Deelnemers uit skole in die agtergeblewe gemeenskappe is meer gewoond aan die gedagte van 'n diversiteit van leerders in dieselfde klaskamer. Deelnemers uit die tradisioneel model C-skole, huldig egter uiteenlopende opinies. Die feit bly egter dat daar steeds onkunde en onsekerheid rakende insluiting by die meeste deelnemers bestaan.

Verdere probleme wat met inklusiewe onderwys voorsien word, word soos volg deur die deelnemers aangetoon:

Deelnemer B: "Hoe verwag hierdie mense moet ek met 'n serebraal gestremde kind of 'n Downsindroom-kindjie werk? Daai kleintjies het baie emosionele *hang ups* ... Dis net glad nie so eenvoudig nie."

Die bydrae van Deelnemer C toon duidelik die persepsies van baie opvoeders rondom insluiting: "They don't want that [inclusive education]. They say what is going to happen if the other children, who are not having disabilities, are in one class with the others. If you are trying to write on the chalkboard this one is not listening and that one is running around or going out, and that one is mentally retarded, they say that they don't want it.

"It was always like inclusion in our black schools. But the problem is that those children are abandoned. They do not receive enough attention. That's why the continuous failure. They [the teachers] will just say I don't know what to do about it. Then they will go on with other children" (Deelnemer C).

Deelnemer E beklemtoon die feit dat opvoeders voel dat insluiting in die onderwys vir hulle 'n ekstra werklading inhou, en dat hulle nie wil werk met leerders wat spesiale onderwysbehoefte het nie. Sy voel egter ook dat nie alle opvoeders so negatief is oor inklusiewe onderwys nie. "Most teachers in my school do not know how to think of this change. They say nobody talked to them about it. They feel angry. They do not like children in their class who keep on failing.

"The others say that, with this inclusion, it is going to give them very hard work, the work is going to be too much for them. Even now they are having too much work, and then after that inclusion, it is going to make more and more work. So they are negative, but some others are not" (Deelnemer E).

Die tendens dat baie opvoeders om verskillende redes negatief voel oor insluiting, kom dus duidelik na vore. Daar kan ook gesien word dat hierdie negatiwiteit in sommige gevalle spruit uit onkunde oor wat presies insluiting in die Suid-Afrikaanse situasie sal behels. Die program van steunwerwing en onderrig wat die Vrystaatse Direkoraat van Spesiale Onderwys beplan (cf. 2.4.3), is dus van groot belang.

4.3.1.2 SAMEWERKING TUSSEN DIE SPESIALE EN GEWONE ONDERWYSSEKTORE

In hoofstuk drie (cf. 3.3.1) is aangetoon dat dit soms moeilik is om doeltreffende samewerking tussen opvoeders vanuit die spesiale en gewone onderwys te bewerkstellig. Tydens onderhoud het die deelnemers getoon dat dit ook hier in die Vrystaat 'n wesenlike probleem mag wees.

Een van die oorsake hiervan mag wees dat daar in die verlede soms neergesien is op opvoeders wat vir die sogenaamde "spesiale klasse" opgelei is. Deelnemer A huldig die volgende mening: "Dan moet ons ons spesiale onderwysers nadertrek aan die hoofstroom. Hierdie mense [hoofstroomopvoeders] het al die jare gedink die ou wat in die spesiale klas sit, werk nie regtig nie - hulle speel met klei - hulle het gesê dis 'n minderwaardige onderwyser - nou kom hulle agter hierdie ouens weet eintlik baie meer as hulle."

Die gesindheid wat in die aanhaling hierbo deur Deelnemer A geopenbaar word, toon dat vooroordele klaarblyklik 'n groot rol speel in die problematiek rakende die samewerking tussen hoofstroom- en spesiale onderwys.

In teenstelling met Deelnemer A, voel Deelnemer B besonder positief oor die ondersteuning wat sy in haar skool ontvang: "Ek kan nie dink dat mens in 'n gewone skool sonder hierdie bystand enigsins met hierdie kinders kan vorder nie. Ek moet net vir jou sê hier by ons is die omstandighede uniek, absoluut ideaal, want ons skool beskik oor 'n wonderlike ondersteuningspan.

"Ek kan nie vir jou sê nie hoeveel stresontlading het ek net deur te weet al die ander terapeute staan sy aan sy met my. Dis nie net ek wat verantwoordelikheid dra vir hierdie kind nie. Dis nie net ek wat teenoor 'n ouer moet gaan sit en net my persepsie en my poging aan hierdie ouer voorhou nie" (Deelnemer B).

Deelnemer D ervaar dat opvoeders in die hoofstroom van onderwys dikwels nie self verantwoordelikheid vir leerders met spesiale onderwysbehoefte wil aanvaar nie. Sy sê dat hulle neig om die verantwoordelikheid op 'n ander personeellid, wat wel met hierdie leerders werk, af te skuif: "Teachers in the normal schools do not have the courage or the perseverance to deal with learners with problems. They just refer that learner to the guidance teacher and say it is his work."

So word hierdie leerders dan slegs na iemand soos die opvoeder verantwoordelik vir skoolvoorligting (*guidance teacher*) verwys, sonder dat hulle in die klaskamer die nodige

hulp ontvang. Daar is reeds in die literatuurstudie beskryf dat hoofstroomopvoeders dikwels geneig is om die opvoeders vir spesiale onderwys slegs te gebruik om dissiplinêre en ander probleme in die opvoedingsituasie te hanteer, aangesien hulle nie self daarby betrokke wil raak nie (cf. 3.3.1).

Deelnemer E is van mening dat bogenoemde probleem opgelos kan word deur alle opvoeders te betrek en dat daar wel opvoeders is wat gretig is om ondersteuning te ontvang en sodoende goeie samewerking tussen opvoeders en ondersteuningspersoneel te bewerkstellig. "I think teachers will learn from another teacher. It is going to work. Not all of them don't want to help the children. When you guide them, you tell them how to treat those children. And then they try."

Ten opsigte van die samewerking tussen die hoofstroomopvoeders en opvoeders uit die terrein van die spesiale onderwys blyk dit dat gebrekkige erkenning aan die opvoeders in spesiale onderwys deur hoofstroomopvoeders gegee word. 'n Onwilligheid van hoofstroomopvoeders om verantwoordelikheid te aanvaar vir leerders met spesiale onderwysbehoefte mag een van die grootste probleme in hierdie verband wees. Daar is nogtans aangedui dat die vestiging van 'n gesonde verhouding samewerking tussen bogenoemde twee groepe opvoeders kan bevorder. Desondanks bly samewerking tussen spesiale- en gewone onderwys 'n kontroversiële saak waarvoor daar nie eenstemmigheid onder opvoeders bestaan nie.

4.3.1.3 LEERDERS MET KOGNITIEWE GESTREMDHEDE

Tydens die analise van die onderhoude het dit duidelik geblyk dat al die deelnemers negatiewe persepsies ten opsigte van leerders met versperring tot leer en ontwikkeling huldig. Die deelnemers het soos volg gereageer:

Deelnemer B: "Daardie kinders het baie meer een-tot-een benadering nodig en baie meer ondersteuning en hulpverlening. Hulle kan net nie by die hoofstroom bybly nie.

"Mens moet vir jouself die vraag kan afvra, al klink dit ook hoe koud of klinies, water kinders is die moeite werd om jou energie in te plaas. Jou begaafde kinders en die wat eendag 'n volwaardige beroep gaan beoefen, of hierdie kindjie wat eintlik maar net liefde nodig het en aanvaarding.

"Al plaas jy hoeveel energie oor na hulle kant toe, gaan hulle nie verder ontwikkel nie" (Deelnemer B).

Deelnemer C: "... hy kan nie daai werk doen nie. Hy is self frustreerd en hy frustreer die onderwyser, hy pla die kinders om hom. Dit is eintlik ons grootste probleem.

"So twee weke terug toe moes die onderwysers verslae skryf oor die kinders wat sukkel, toe was daar aanbeveel: kan die Spesiale Onderwyskinders dan nie maar heeltemal uit die klas uitgehaal word nie" (Deelnemer C).

Deelnemer E: "They believe that these children, there should be special classes for them. They don't want to take responsibility for them. They will just complain that this child doesn't want to learn ... they say that this children are wasting time for the other children. So really, in our school, we are only two teachers who help the children with problems, in the whole school."

In die lig van bogenoemde negatiewe gevoelens kan die tendens dat opvoeders glo dat insluiting van leerders met kognitiewe gestremdhede nie die verantwoordelikheid van die hoofstroomopvoeder behoort te wees nie, afgelei word.

Deel van die antwoord mag gesetel wees in Deelnemer A se gedagtes rondom differensiasie en verskillende uitkomstes: "... *assessment criteria* moet vir die juffrou presies uitgestippel word. In graad 1 kan my kind byvoorbeeld telwerk behartig ... die gewone graad 1-kind tot by 100, waar my leerder met spesiale onderwysbehoefte kan gaan net tot by 12. So sy moet nou presies weet, sy moet 'n blaaie voor haar hê wat vir haar op elke rasionaal sê tot hier kan my *special needs*-kind werk.

"Juffrouens het nodig: in die eerste plek hierdie leerplanne wat vir haar presies sê wat sy van elke kind in elke graad kan verwag. As juffrou dit het, en sy het haar assesseringskale en haar opleiding en haar ondersteuningsnetwerk dan kan sy werk" (Deelnemer A).

Hoewel die meerderheid opvoeders nog negatief is oor insluiting en teenoor die leerders met kognitiewe gestremdhede in die hoofstroom, is daar dus wel enkele ander opvoeders wat reeds op soek is na moontlike oplossings vir die probleme en alternatiewe om die stelsel effektief te laat funksioneer.

4.3.1.4 BENADERING TOT VERANDERING

Ooreenkomstig die feit dat mense neig om weerstand teen verandering te bied (cf. 3.2.1), het die deelnemers aan hierdie ondersoek ook aangedui dat individue in die Vry-

staat dit ook nie maklik vind om veranderinge te akkommodeer nie. Die deelnemers het soos volg gereageer:

Deelnemer A: "Enige verandering is mos 'n ding waarteen jy vasskop, want dit is vreemd."

Deelnemer B: "In my ouderdomsgroep is daar mense wat negatief is. Daar is ook mense wat bang is vir verandering. Die oomblik as daar 'n verandering kom, dan is dit 'n bedreiging. Hier by ons skool het ons twee baie bekwame persone verloor vir die onderwys, bloot net omdat die verandering vir hulle te erg was. Hulle het hulself opgebou tot kwaliteitonderwysers, en toe die verandering kom en hulle moet weer hulself bewys, toe sien hulle nie kans daarvoor nie. Ons verloor mense wat net nie kans sien om dit te doen nie.

"Ek dink ons almal streef na veiligheid en 'n gemaklike werksomgewing. Die afgelepe 10 jaar in die onderwys is alles permanent aan die verander. Daar kom julle nou al weer met 'n nuwe ding; nog 'n lading" (Deelnemer B).

Deelnemer E: "Because we are in the process of change, some other does not want to adapt to change."

Die redes wat tans voorgehou word waarom inklusiewe onderwys in Suid-Afrika nie 'n kans op sukses het nie, kan moontlik toegeskryf word aan 'n onderliggende vrees vir verandering. Dit is dus belangrik dat ook hierdie instinktiewe weerstand teen verandering in gedagte gehou word by die beplanning van steunwerwing en indiensopleiding.

4.3.1. INDIENSOPLEIDING

Deelnemers huldig verskillende standpunte aangaande indiensopleiding soos wat dit tans in die Vrystaat verskaf word. Dit is opvallend dat deelnemers uit die tradisioneel blanke skole meer negatief teenoor indiensopleiding is as die deelnemers uit die tradisioneel swartskole.

Deelnemer A bevestig bogenoemde deur die volgende reaksie: "Die swart onderwysers is baie entoesiasies ... Hulle is opgewonde oor die opleiding wat hulle kry. Waar ons blanke onderwysers kla en sê nog 'n kursus - ons is al moeg gekursus en moeg van OBE. Ek woon al kursusse en vergaderings by oor OBE van 19-voertsek af. 1999 - eint-

lik al voor dit - tot hierdie mannetjie van die departement met hierdie snaakse idees daar aangekom het en ons die eerste keer van *inclusion* gehoor het."

Deelnemers B en C het die indiensopleiding wat tydens die infasering van Uitkoms-gebaseerde Onderwys verskaf is, negatief ervaar en koppel dit gevolglik aan indiensopleiding vir inklusiewe onderwys.

Deelnemer B: "En as opleiding moet geskied soos wat ons dit ervaar het met die veranderinge in die onlangse tye, met die OBE, dan is dit irrelevant en dit plaas net nog meer druk. Want een party gaan sê: 'Ons het vir julle opleiding verskaf ...' Maar as mens kyk na die gehalte van die opleiding ... en dat hulle nou by die hersiening van die kurrikulum regtig op vergaderings erken dat dit afgewater was en onbekwame opleiding was.

"En nou kom die erkenning - dit was nie kundige mense nie, daar was nie genoeg geld nie, dit was weer vir die massas, en die mense was self nog nie opgelei om ander mense op te lei nie.

"Onderwysers is hartlik siek van kursusse" (Deelnemer B).

Deelnemer C: "Hier by ons is die onderwysers ook moeg vir al hierdie *training*. Veral met OBE."

Deelnemers D en E is positief ingestel jeens indiensopleiding, waarvan die volgende woorde van Deelnemer E 'n goeie voorbeeld is: "In-service training is going to work for them. If they come back after three days, they know how - if they see a child is having a hearing problem, they know how to start and how to handle the problem. If they see the child have a visual-perceptual problem, they will have manuals, they will have the books ... they will be positive about it. I think attending more workshops, more in-service training, is helping us. We like that. It is the work on how to find the wisdom."

Uit bogenoemde response blyk dit dat daar diepgaande verskille by opvoeders rakende indiensopleiding bestaan. Hierdie verskille word oënskynlik beïnvloed deur die agtergrond van die opvoeders. Dit blyk dat opvoeders uit tradisioneel swartskole baie meer positief oor indiensopleiding voel, terwyl daar by die blanke opvoeders 'n sinisme te bespeur is.

4.3.1.6 ONDERSTEUNING AAN OPVOEDERS

Ondersteuning aan opvoeders blyk een saak te wees waaroor daar eenstemmigheid onder al die deelnemers bestaan, naamlik dat die huidige ondersteuningsisteme onvoldoende is. Negtiewe ervarings met ondersteuningspanne van die distrik, of van die kinderleidingklinieke, het veroorsaak dat opvoeders toekomstige ondersteuning in 'n inklusiewe stelsel bevraagteken.

Deelnemer B stel dit duidelik: "Ons moet dit alles doen en geen ondersteuning ontvang nie. Ek belowe jou, as jy 'n oproep maak, is dit 'hou aan vir die volgende een', en 'vir die volgende een', en daai een 'is uitstedig, sal terugkom na julle toe'. Hulle kom nou nog terug ...

"Daar is nie ondersteuning nie. Ek weet nie hoe hulle hierdie ding in die lewe wil roep en watter tipe ondersteuning ons daar kan verwag nie.

"Dit kom aan die einde van die dag terug na die juffrou toe. Sy het hierdie kind by haar in die klas en die ouers staan by die deur en vra wat gaan hier aan. Dan kan ek nie sê ek sal die distrik net gou bel, dat ons net die mense inkry nie. Dit kom alles altyd net terug na die onderwyser toe" (Deelnemer B).

Deelnemer C ondersteun Deelnemer B: "Hulle sê ons kan kinders verwys na die kinderleidingkliniek vir arbeidsterapie en spraak en goed. Maar ek dink hulle is te min. Hulle kom nie hier uit nie. Ek voel partykeer ek weet nie. Ek weet rêrig nie hoe om die kind te help nie."

Ook Deelnemer E beleef groot frustrasie ten opsigte van die huidige ondersteuningsdienste. In die volgende aanhaling verwys sy spesifiek na opvoeders se behoefte aan ondersteuning met betrekking tot leerders met gedragsprobleme: "At the moment we are struggling. ... Now we do not know what to do. We are now supported. We are told not to do certain things to the learners because we may be interfering with their rights. But in turn the government won't give us ways in which we can handle this."

Beide Deelnemers D en E vertel van 'n lang en moeilike pad wat elk van hulle saam met 'n spesifieke leerder geloop het. Na verskillende versoeke om hulp het daar uiteindelik nie veel gebeur om opvoeders of leerders in hul nood te ondersteun nie. Die leerders waarna Deelnemer D verwys het, het uiteindelik die skool verlaat, sonder dat sy enige hulp ontvang het: "... but by then the learner has decided to stay away" (Deelnemer D).

Deelnemer E het na twee jaar daarin geslaag om Thabo, die leerder na wie sy verwys, deur personeel van die Kinderleidingklinik te laat evalueer. Gebrek aan voldoende kommunikasie, gebrek aan opvolging deur die Klinik en onbetrokkenheid van die skoolhoof het meegebring dat Deelnemer E en Thabo nog steeds geen daadwerklike hulp ontvang het nie. Haar frustrasie blyk uit die volgende aanhaling: "I don't get support in working with this child. The child is not supported. Even I myself ... I can see it is October. It is almost end of the year. Now I am worried. It is now two years for him in my class. My principal just said: What did those people from guidance clinic say?' I explained to him and he said I must just try to help Thabo again. But I have tried. I have tried for two years. And I realize that this child, next year, he will be in grade 1 again, for three years. And next year he will still struggle again. It is not fair that I must struggle so ...

"The teacher needs the support. The teacher who is teaching in mainstream and is having a child with problems, I think if there is one support teacher to come and advice the teacher - he must come in the class, not just in the workshop, he must look at the child, and see what he is doing? Then he will guide the teacher on what to do. They must be available, they must come into my class" (Deelnemer E).

Dit is duidelik dat opvoeders tans hul werkgewer as onbetrokke beleef. Onbeantwoorde telefone, afsprake wat nie nagekom word nie, blitsbesoeke aan skole sonder enige tyd vir in-diepte besprekings oor leerders se spesiale behoeftes, en talle ander probleme veroorsaak frustrasie en negatiewe by opvoeders.

4.3.2 Behoeftes van opvoeders

Verskillende behoeftes van opvoeders in 'n inklusiewe stelsel is tydens die onderhoude deur die deelnemers geïdentifiseer. Hierdie behoeftes sal vervolgens bespreek word:

4.3.2.1 VOLDOENDE ONDERSTEUNINGSDIENSTE

Negatiewe rondom die ondersteuning wat opvoeders tans ontvang, is reeds in die vorige afdeling uitgelig. Deelnemers is eenstemmig oor die behoefte aan voldoende ondersteuning wat in skole bestaan. Hierdie behoefte sal toeneem namate die inklusiewe stelsel 'n groter realiteit word.

Deelnemer B is die enigste persoon wat tans reeds by 'n skool werk waar 'n ondersteuningspan funksioneer. Hierdie professionele persone werk in private hoedanigheid by die skool en word deur die ouers self vergoed. Die skool verskaf slegs aan hulle 'n infrastruktuur waarbinne hulle funksioneer. Deelnemer B is uiters positief oor die ondersteuning wat sy hier ontvang: "Ek moet net vir jou sê hier by ons is die omstandighede uniek, absoluut ideaal, want ons skool beskik oor 'n ondersteuningspan wat nou 'n arbeidsterapeut insluit en in 'n spraakterapeut en 'n kliniese sielkundige en twee RO-dames ... ek het al hierdie kundige mense om my; waar ek vashaak, kan ek onmiddellik vra.

"Dit maak my wêreld net rustiger om te weet hier is iemand wat saam met my verantwoordelik is vir hierdie kind. Ek hoef nie alleen hierdie pad met hierdie kind te loop nie. En daai persoon is letterlik 'n paar tree van my klas af. Dis nie iemand in die distrik wat my gaan skakel en sê hoe ek dit moet hanteer en dan word al die verantwoordelikheid teruggeplaas op my nie" (Deelnemer B).

Hierdie deelnemer werk dus in ideale omstandighede waar ouers self die finansiële las vir die ondersteuning wat hul kinders nodig het, kan dra. Al kan alle skole in die Vrystaat nie hierdie model implementeer nie, kan die positiewe ervaring van sodanige stelsel as model vir ander skole dien. Die ideaal waarna Vrystaatse skole behoort te streef, is om kundiges uit die gemeenskap by elke skool betrokke te maak.

Die ander deelnemers het egter almal 'n dringende behoefte aan meer en beter ondersteuning. Deelnemer E voel ook dat ondersteuningspersoneel nie slegs op distriksvlak werksaam moet wees nie, maar in elke klaskamer. Sy stel dit so: "The teacher needs the support. The teacher who is teaching in mainstream and is having a child with problems, I think if there is one support teacher to come and advice the teacher - he must come in the class, not just in the workshop, he must look at the child, how is he doing? So that he will guide the teacher on what to do. They must be available, they must come into my class. If the support teacher comes into the class he must say, I am not going to do anything. I am just coming to help you, you must feel free, you must not feel that maybe I am going to write a report about you ... I am here to help."

Van die deelnemers fokus ook spesifiek op fisiese ondersteuning - die feit dat daar fondse beskikbaar gestel moet word vir die nodige apparaat, tegniese materiaal en personeel om insluiting effektief te laat funksioneer.

Deelnemer A stel dit soos volg: "Maar juffrou moet *equip* wees, sy moet al die goed in haar hand hê. ... Dan wil ek hê daar moet ondersteuningsmateriaal wees. As hierdie kind 'n ouditiewe probleem het, moet daar geld wees om vir hom oefeninge aan te koop om dit vir die juffrou maklik te maak. Selfs as jy dink aan goed soos gehoorapparaat - daar moet geld wees. ... By fisiese gestremdes - daar moet jy 'n assistent hê, want hoe gaan daai kind toilet toe gaan?"

Deelnemer E, wat skoolhou in 'n omgewing waar die meeste mense werkloos is, en waar armoede 'n oorweldigende realiteit is, voel dat leerders nie sukses sal behaal voordat daar aan hulle fisiese behoeftes voldoen word nie: "Our school is very, very poor. The money comes from the parents. Most of the parents are unemployed. Can you see how difficult it is? It is terrible, some of the children, when you ask: 'What did you eat in the morning?', because you see that he is trying to steal a lunchbox. When you ask they say that they did not have food, they just drank water. They tell you: 'My mother said that maybe after school we will go and find food. Where, we do not know.' A child was crying the other day. When I asked: 'Why are you crying, Mpho?', he said: 'I am hungry'. Do you see, he cannot concentrate in class, he even begins to cry. Then you see how terrible it is.

"We need to feed these children. We need money to give them food. Otherwise they cannot learn" (Deelnemer E).

Hoewel bogenoemde aanhaling eintlik 'n behoefte van leerders weerspieël en dus, streng gesproke, nie tuishoort in 'n bespreking wat fokus op die behoeftes van opvoeders nie, word dit nogtans hier ingesluit, aangesien opvoeders nie sukses kan behaal as die leerders te honger is om te kan konsentreer nie. Geen opvoeder kan effektief funksioneer in sulke omstandighede nie.

Die wye kontinuum van behoeftes wat wissel vanaf die fisiese verskaffing van voedsel tot die verskaffing van tegnologies gevorderde apparaat vir leerders met fisiese gestremdhede dui die erns van die behoefte aan ondersteuning aan alvorens inklusiewe onderwys tot verwesenliking kan kom.

4.3.2.2 BEHOEFTE AAN OPLEIDING

Die meeste deelnemers het hul behoefte aan verdere opleiding uitgespreek. Daar was weereens 'n opmerklike verskil tussen opvoeders uit die tradisioneel blanke skole en

opvoeders uit die sogenaamde agtergeblewe gemeenskappe.

Dit is in die besonder die opvoeders uit die agtergeblewe gemeenskappe wat verdere opleiding as uiters belangrik beskou. Hulle is ten gunste van indiensopleiding en werksinkels en beoog nie soseer verdere studies by 'n tersiêre instansie nie. Die deelnemers het soos volg gereageer:

Deelnemer C: "Ek dink opleiding. Al die onderwysers 'n bietjie oplei. Om darem net daai kind te verstaan. Ook om die kind darem iets te kan leer.

"Die hoof en departmentshoofde het nie kennis nie. Hier is dit net ek en die RO-juf-frou wat kennis het. Die hoof het regtig nie kennis nie. ... As mens net daai opleiding kan bykry."

Deelnemer D: "Teachers need a lot of training. Teachers need to be workshopped about these problems and how to handle these problems."

Deelnemer E: "I think attending more workshops, more in-service training, is helping us. We like that. It is the work on how to find the wisdom."

Deelnemer B, wat praat vanuit die perspektief van 'n tradisioneel bevoorregte skool, het self, nadat sy begin skoolhou het, verder studeer en 'n kwalifikasie in Remediërende Onderrig verwerf. Haar doel daarmee was om die leerder met probleme in die klassituasie te kan identifiseer en om dadelik, in die klassituasie, hulp te verleen. Sy is egter van mening dat sy in 'n vol klas nie werklik reg hieraan kan laat geskied nie: "Ek het besef mens het 'n RO-agtergrond nodig - daarom het ek gaan RO doen. Met die doel om onmiddellik die probleem in my klas te kan aanspreek. Maar daar is nie in die normale skoolure tyd daarvoor nie."

Al die deelnemers spreek dus 'n behoefte aan verdere opleiding, indiensopleiding en werksinkels uit. Hier verskil die deelnemers van hierdie studie met die resultate wat deur Hay *et al.* (2000:18-20) gevind is (*cf.* 3.3.6). Tydens die studie van Hay *et al.* het respondentente aangedui dat hulle verdere opleiding wat sou lei tot sertifikate of diplomas, sou verkies bo werksinkels.

Die feit dat skoolleiers soos die hoof en departementshoofde ook oor meer kennis rakende leerders met spesiale onderwysbehoefte behoort te beskik, word beklemtoon. Die realiteit van oorvol klasse en die feit dat dit nie so eenvoudig is om die tyd te vind om hulp te verleen in 'n klassituasie binne normale skoolure nie, word ook genoem.

4.3.3 Knelpunte

Verskeie knelpunte, wat die implementering van inklusiewe onderwys in die Vrystaat problematies mag maak, is tydens die literatuurstudie bespreek. Faktore soos oorvol klaskamers en stres onder opvoeders is onder andere in hoofstuk drie bespreek (cf. 3.3.4 en 3.3.6). Soortgelyke en ander knelpunte het tydens die onderhoude met die deelnemers na vore getree. Hierdie knelpunte sal vervolgens bespreek word.

4.3.3.1 OORVOL KLASKAMERS

Al die deelnemers het, tydens die onderhoude, oorvol klaskamers as 'n moontlike knelpunt genoem. Deelnemer A noem dat, volgens die Morkelmodel (cf.3.3.4) gewigte toegeken sal word aan leerders, en dat die opvoeder dus in totaal minder leerders in haar klas kan hê. "Daar sal volgens die Morkelmodel 'n gewig aan die kind toegeken word. So, as die juffrou nou 6 *special needs*-kinders in haar klas het, dan tel hulle vir 18, en hulle word by haar getal getel. Dan sal hierdie juffrou nou nie met 60 kinders in haar klas sit nie, want sy moet by haar 40-45 uitkom. So sy gaan nou nie te veel kinders in haar klas hê nie."

Al die ander deelnemers voel dat groot klasse en oorvol klaskamers 'n struikelblok vir effektiewe inklusiewe onderwys sal wees. Deelnemers is ook skepties oor die uiteindelige implementering van die Morkelmodel. Deelnemer D verwoord dit soos volg: "Maybe - my perception is that there are too many learners, the classes are too full, you cannot listen to every learner. You say they will make the children less if we have handi-capped in the class. I first want to see that one. In our intermediate phase we have 60 learners in a class."

Deelnemer C ondersteun Deelnemer D deur die volgende te noem: "Die onderwysers in die klas het ook so baie verantwoordelikhede en so baie kinders ... hulle kry ook maar nie tyd vir al die kinders nie.

"Hulle maak dan klaar die onderwysers minder. Hoe gaan hulle minder kinders in 'n klas sit as daar gestremdes is? Ons het klaar nie genoeg klaskamers nie. Waar wil hulle al die kinders sit? Ek weet darem nie ..."

Dit is moontlik dat die gebruik van die Morkelmodel, indien dit streng toegepas word, die druk op opvoeders sal verlig. Opvoeders is egter skepties oor die toepassing van die model. Hulle beklemtoon die feit dat hulle wel minder leerders in die klas sal

hê, maar dat hierdie kleiner groep leerders meer eise sal stel aan hul taak as opvoeders, as wat die geval met 'n homogene groep leerders sou wees. Deelnemer B sien die Morkelmodel soos volg: "Ek het hierdie jaar ses outjies wat erge probleme het. Van maatskaplik tot erg emosioneel gelaai. Ek het 32 kinders hier. En daardie ses kinders neem maklik 60 % van my dag op. Die Morkelmodel? Dit is seker haalbaar as jy net kom en net die kinders vir 'n dag besig hou. Maar as jy regtig goeie kwaliteit onderrig wil gee? Ek dink nie so nie."

Deelnemer A is dus die enigste deelnemer wat redelik positief oor die toekenning van gewigte aan leerders en die gevolglike moontlikheid van kleiner klasse is. Die ander deelnemers voel almal dat groot klasse reeds te veel eise aan hulle as opvoeders stel. Die algemene gevoel is dat daar reeds nie genoeg tyd is om aandag aan leerders met spesiale onderwysbehoefte te skenk nie. Hoewel daar 'n skeptisisme oor die uiteindelijke toepassing van die Morkelmodel bestaan, mag dit wees dat hierdie skeptisisme en negatiewe uitwerkinge uit onkunde groei.

4.3.3.2 STRES BY OPVOEDERS

Die ervaring van stres by opvoeders is tydens die literatuurstudie in diepte bespreek (cf. 3.3.6). Die kwalitatiewe ondersoek bevestig die data wat tydens die literatuurstudie bevind is. Wanneer 'n groot hoeveelheid nuwe eise aan opvoeders gestel word, terwyl hulle reeds 'n hoë werklading het, sal hul stresvlakke toeneem. Die impak wat stres reeds op die opvoeders het, kan duidelik uit die onderhoude waargeneem word. Deelnemer B spreek haar sterk uit met betrekking tot die eise wat aan opvoeders gestel word: "Die druk op die onderwysers? Dit is geweldig. Jy is ma, jy is maatskaplike werker, jy is berader, jy is toekomsbouer, jy het soveel rolle wat jy moet vervul dat ek amper dink 'n gewone onderwyskwalifikasie skiet ver te kort. Jy het ook ouers wat jy moet help.

"Op 'n stadium raak mens ook 'n bietjie lewensmoeg. Ek moet sê, as departementshoof by hierdie skool, het ek soveel administratiewe werk, soveel komitees, soveel ander dinge, dat ek amper meer papierwerk doen as wat ek by my kinders uitkom. En dis nie reg nie ...

"Te veel druk. Te veel eise. Eintlik wil ek sê, onregverdig eise. Jy kan 'n persoon 'n lading gee as jy weet daardie persoon is opgelei daarvoor.

"Mense loop met dooie oë in die skole rond. Hulle is moeg. Hulle is sat. Dit is nie onwillige mense nie. Dit is omdat dinge so lukraak oor jou pad kom. En nou word daar

van jou wonderwerke gevra. En daar word oor jou skouer geloer om resultate te kry. Terwyl jy self in die duister rondtas.

"Dis 'n onregverdige eis, want jy maak 'n appèl op daai persoon - nie vir sy kwalifikasies nie. Jy stel hom bloot aan ongelooflike stres.

"Al wat jy kan doen, al wat jy wil doen is om skool te hou. Dis hoekom ons hoofpynpille drink en stresdokters gaan sien. Dis hoekom jy jou gaan bekwaam het daarvoor. En om nou so 'n appèl op hulle te plaas, om wyer as hulle veld te werk ... is onregverdig" (Deelnemer B).

Met verwysing na die infasering van Uitkomsgebaseerde Onderwys, toon Deelnemer B se woorde duidelik hoeveel stres hoofstroomopvoeders reeds beleef: "En wie het die druk gedra? Wie het nagte wakker gelê? Wie het vakansies omgespook om die materiaal te verwerk? Die onderwyser. Want jy is mos kamstig opgelei. Jy voel so onbevoeg."

Deelnemer C beklemtoon die feit dat onsekerheid by opvoeders hul stres verder verhoog: "Die grootste probleem van die klasjuffrou is - o, ek het nou hierdie kind in my klas en ek is nie opgelei nie, ek weet self nie hoe om die kind te hanteer nie. Ek voel partykeer ek weet nie. Ek weet rerig nie hoe om die kind te help nie. Dit maak my oud!"

Deelnemer D se woorde toon duidelik dat opvoeders met skuldgevoelens en stres sukkel: "The teacher blames himself that it is his problem that the learners failed. For he did whatever he could and the learner still failed. He feels so ... maybe if he was a better teacher the learners will pass. You become so tired and stressed out."

Dit is duidelik dat opvoeders onder groot emosionele druk werk en dat stres reeds sy tol eis. Die onsekerheid wat opvoeders beleef, dra ook tot die stresprobleem by. Té hoë stresvlakke het 'n negatiewe invloed op effektiewe onderrig en goeie verhoudinge in die klaskamer. Een van die antwoorde van dié ongesonde situasie is die verskaffing van voldoende ondersteuning aan opvoeders (*cf.* 4.3.3.1) en effektiewe opleiding (*cf.* 4.3.3.2), soos reeds in vorige afdelings bespreek. As gevolg van die toenemende druk, gebeur dit dat opvoeders met talle onsekerhede worstel wat die behoefte aan toepaslike ondersteuning verder verhoog.

4.3.3.3 DIE HOOGS-BEGAAFDE LEERDER

Kommer oor begaafde leerders word deur die deelnemers uitgespreek. Die vrees bestaan dat, in 'n stelsel wat fokus op die leerders met probleme, die buitengewoon talentvolle of hoogs intelligente leerder verlore sal raak. Hierdie kommer is ook deur die literatuurstudie omskryf (cf. 3.3.3).

Deelnemer E erken dat sy eerder aandag gee aan 'n leerder wat sukkel, as aan die intelligente leerders in haar klas: "Yes, I do that in my class, I spend more time with those who are struggling. Like Thabo, he gives me much trouble. There are also some others. I spend a lot of time helping Thabo."

Baie van die deelnemers sê ook dat hulle die begaafde leerders gebruik om diegene wat probleme ervaar, te help. Deelnemer C stel dit so: "Ek sien van die onderwysers wat miskien hulle in 'n groep het, en miskien een in die klas wat gou klaarkry, wat die werk ken, vir hom na hulle toe vat en vir hom sê: 'Werk bietjie met hulle'. Hulle was eers maar 'n bietjie skugter, maar dit werk nogal goed."

Deelnemer E gebruik ook die leerders wat teen 'n vinniger tempo werk om ander te help. Sy stel dit so: "Then some of them will help those who are so slow. They even write for them now."

Deelnemer A is egter bekommerd oor die feit dat begaafde leerders gebruik word in die rol van ondersteuningspersoneel: "Dit gaan vir my ook - grootliks - oor die begaafde kind. Die begaafde mag nie die nuwe *support teacher* word nie!! Juffrou mag nie sê, 'Kosie, jy is eerste klaar en jy het alles reg, gaan help nou vir Jannie, want Jannie sukkel' nie. ... My groot vrees vir *inclusion* is die begaafde kind. Omdat ons nie geld het vir *support teachers* nie, wie gaan Juffrou gebruik?"

Uit die reaksie van die deelnemers kan afgelei word dat begaafde leerders in die Vrystaat tans geen ekstra stimulasie of ondersteuning ontvang nie. Begaafde leerders word in sommige klasse gebruik om leerders wat teen 'n stadige tempo werk, te ondersteun, om werk aan ander leerders te verduidelik; selfs om die skryfwerk van die stadiger leerders te help voltooi.

4.3.3.4 GESLAGSROLVERSKILLE EN DIE INVLOED VAN KULTURELE WAARDES

Die invloed van kulturele waardes op die verhoudinge tussen vroulike en manlike opvoeders is nie tydens die literatuurstudie bespreek nie, omdat geen van die geraad-

pleegde bronne enige inligting daaroor bevat het nie. Tydens die onderhoude het dit egter geblyk dat waardes vanuit die tradisionele gemeenskappe 'n struikelblok mag wees in die effektiewe verskaffing van ondersteuning aan manlike hoofstroomopvoeders, indien die persoon wat ondersteuning moet verleen, 'n vrou is.

Deelnemer D en E, wat aan swartskole verbonde is, het die probleem geopper dat manlike personeellede dikwels nie opleiding of raad van vroulike opvoeders wil aanvaar nie.

Deelnemer D beskryf byvoorbeeld die optrede van 'n manlike opvoeder - nadat 'n meisie in sy klas 'n epileptiese aanval gekry het. Die manlike opvoeder, wat nie geweet het hoe om die saak te hanteer nie, het sterk teenkanting gebied toe Deelnemer D, met agtergrond in ondersteuningsonderwys, die situasie gered het. "We lady teachers had a clash with the male class teacher. He said - he took pride in telling us that we are not supposed to be telling him what to do in his class. He said: 'OK, you do what you like in my class ...' We even feel guilty, as if we had to override him. The thing that he emphasized was that it is his classroom."

Deelnemer E sê verder: "When support teachers who are mostly female, have to train and support male teachers ... I think we are going to encounter a lot of problems."

Deelnemer D omskryf die probleme wat sy teëkom wanneer sy probeer om manlike personeel te help met leerders wat leerprobleme ervaar: "The male teachers they are the ones who give problems. They are not interested to teach a child who is having problems. You tell him you must do this, guide them like this, give them books, read with them ... the male teacher doesn't like that."

In hierdie afdeling is dit duidelik dat geslagsverhoudinge 'n belemmering kan wees in die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys.

4.4 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk is gewy aan die rapportering van die data wat uit die kwalitatiewe ondersoek na vore gekom het. Die temas en sub-temas wat uit die data geïdentifiseer is, word in die volgende hoofstuk gebruik as raamwerk vir 'n sintese van die data uit die empiriese en literatuurondersoeke. Op grond van die sintese sal aanbevelings vir die implementering van 'n inklusiewe onderwysstelsel in die Vrystaat gemaak word.

Sintese en aanbevelings

5.1 OORSIGTELIKE PERSPEKTIEWE

Die hoofdoel van hierdie studie is om die probleme en behoeftes van hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe onderwysstelsel in die Vrystaat te identifiseer.

Om huidige behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders ten opsigte van die implementering van inklusiewe onderwys bloot te lê, is eerstens 'n begrondende literatuurstudie, waartydens inklusiewe onderwys binne historiese konteks geplaas is, gedoen (*cf.* hoofstuk 2).

Uit die literatuurstudie aangaande die ontwikkeling van spesiale onderwysstelsels (*cf.* hoofstuk 2), blyk dit dat die volgende tendens in verskeie lande herhaal is. In 'n jong onderwysstelsel word daar aanvanklik nie aandag geskenk aan die behoeftes van leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling nie. Sodra die onderwysstelsel meer gevestig raak, begin individue of groepe hul beywer vir die een of ander vorm van voorsiening van onderrig aan leerders met gestremdhede. Die aanvanklike reaksie op hierdie behoefte as onderrig vir leerders met gestremdhede is gebaseer op 'n soort-soek-soortfilosofie waar spesiale skole en klasse geskep word sodat leerders met spesiale onderwysbehoefte saam met "ander soos hulle" kan skoolgaan. Die ontwikkeling van hierdie gesegregeerde stelsels vir die verskaffing van onderrig aan leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling in Engeland (*cf.* 2.2.2) is spesifiek onder die soeklig geplaas omdat dit as prototipe kan dien van die ontwikkeling van soortgelyke stelsels in ander lande.

Teen die tweede helfte van die vorige eeu het enkele lande soos die VSA en Italië (*cf.* 2.4.1.2 en 2.4.1.3) egter begin afwyk van die tendens wat hierbo bespreek is. 'n Para-

digmaverskuiwing waarin die klem geplaas word op die regte van elke individu, ook die reg van elke leerder om toegang te hê tot onderrig in die plaaslike gemeenskap, het veroorsaak dat die segregering van leerders met spesiale behoeftes veroordeel is as teenstrydig met die norme wat tans verteenwoordigend van basiese menseregte is (cf. 2.4.1). Uit die meta-teorie aangaande die reg van toegang tot onderrig (cf. 3.2.3), ontwikkel dan 'n nuwe benadering tot onderwysvoorsiening; dit wat tans in vele verskillende gedaantes bekend staan as inklusiewe onderwys. Die ontwikkeling van onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte as 'n gesegregeerde stelsel en later as 'n stelsel van inklusiewe onderwys word bespreek. Hierdie bespreking is gedoen aan die hand van 'n studie van die verskaffing van onderwys in Engeland (cf. 2.4.1.1), die VSA (cf. 2.4.1.2) en Italië (cf. 2.4.1.3), sodat dit kan dien as agtergrond vir die bestudering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, en spesifiek in die Vrystaat (cf. 2.4.2 en 2.4.3).

Bogenoemde historiese begroning is gevolg deur 'n verdere intensiewe literatuurstudie aangaande probleemareas wat die infasering en implementering van 'n inklusiewe onderwysbenadering in Suid-Afrika en in die Vrystaat in die gesig mag staar (cf. hoofstuk 3). Dit is juis om laasgenoemde probleme en verwante behoeftes van hoofstroom-opvoeders in 'n inklusiewe onderwysbenadering te ondersoek, dat 'n kwalitatiewe navorsingsmetode aangewend is (cf. hoofstuk 4).

Hierdie hoofstuk sal voorts gewy word aan 'n sintese van die bevindinge van die literatuurstudie en die data uit die kwalitatiewe navorsing. Uit hierdie sintese sal sekere aanbevelings geformuleer word.

5.2 PROBLEME, BEHOEFTE EN AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN INKLUSIEWE ONDERWYS

Die persepsies van opvoeders wat tydens die voorafgaande ondersoek geïdentifiseer is, sal vervolgens bespreek word.

5.2.1 Inklusiewe onderwys

Opvoeders se houdings en persepsies van die sisteem waarin hulle werk, is van groot belang, omdat dit juis hulle is wat leer in die klaskamer moontlik maak (cf. 3.3.3).

Uit die literatuurstudie blyk dit duidelik dat inklusiewe onderwys in talle lande van die wêreld, byvoorbeeld in die VSA en in Engeland, 'n kontroversiële saak is (cf.

3.3.4.2). Daar is geen eenstemmigheid oor die wenslikheid daarvan of oor die wyse waarop dit geïmplementeer behoort te word nie. Verskeie invloedryke onderwysorganisasies in die VSA spreek hulself sterk uit teen die inklusiewe onderwysbenadering (cf. 3.3.4.2). In Engeland, waar insluiting reeds drie dekades lank deur die onderwyswet voorgeskryf word, is die implementering daarvan steeds nie werklik suksesvol nie (cf. 2.2.2). Dieselfde kontroversie word ook in Suid-Afrika gevind. Ten spyte van kommissies van ondersoek (cf. 1.6.6), die publikasie van besprekingsdokumente en *Witskrif No. 6* wat daaruit voortgevloei het (cf. 2.4.2), word daar by die algemene hoofstroomopvoeder nog onkunde, onsekerheid en negatiewe teenoor inklusiewe onderwys gevind (cf. 4.3.2.1). Die navorser kon ook geen Suid-Afrikaanse studie vind wat onvoorwaardelik positiewe uitsprake lewer oor inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks nie (cf. 3.3.5.2).

Die onsekerheid en negatiewe jeens inklusiewe onderwys word duidelik geïllustreer deur die reaksies van die deelnemers aan die kwalitatiewe ondersoek (cf. 4.3.1.1 en 4.3.2.1). Deelnemers uit die vorige model C-skole huldig botsende opinies oor inklusiewe onderwys. Hoewel een deelnemer probleme met die implementering daarvan voorsien, glo sy dat dit in die afsienbare toekoms uitgestryk kan word. Daarteenoor glo 'n ander deelnemer dat dit nie moontlik is om in Suid-Afrika die nodige ondersteuningstrukture te skep om insluiting te laat slaag nie. Die landwye kontroversie rondom inklusiewe onderwys, soos in die pers weerspieël (cf. 3.3.5.2), word dus deur hierdie kwalitatiewe ondersoek bevestig.

Die reaksies van deelnemers wat werkzaam is in die sogenaamde agtergeblewe gemeenskappe, toon hul persepsies dat insluiting slegs 'n voortsetting is van die stelsel waarbinne hulle nog altyd gewerk het (cf. 4.3.2.1). Hier word dus geen insig of kennis getoon dat daar juis wegbeweeg word van die stelsel van hoofstroming sonder enige ondersteuning (cf. 1.6.3), soos wat dit tans in baie Vrystaatse skole die geval is, na 'n stelsel van insluiting (cf. 1.6.2), waar voldoende ondersteuningsisteme gevestig moet word nie.

Opsommend kan dus gesê word dat insluiting 'n kontroversiële saak is waaroor onsekerheid en vele negatiewe persepsies ook onder Vrystaatse hoofstroomopvoeders bestaan en verder, dat hierdie negatiewe persepsies deel is van die problematiek wat die Suid-Afrikaanse onderwyshoofde in die gesig staar.

Om hierdie negatiewe persepsies aan te spreek, kan die volgende aanbevelings gemaak word:

- ▣ Opvoeders in Suid-Afrika behoort die tyd en emosionele ruimte gegun te word om hul houdings te herevalueer en herformuleer. Negatiewe houdings behoort dus nie veroordeel te word nie, maar moet met empatie hanteer word.
- ▣ 'n Deel van die negatiewiteit wat hierbo beskryf is, vloeï waarskynlik voort uit onkunde rondom wat inklusiewe onderwys in Suid-Afrikaanse konteks behels. 'n Effektiewe program van steunwerwing (*advocacy*) en opleiding is dus van uiterste belang.
- ▣ Een van die fasette wat so 'n opleidingsprogram behoort aan te spreek, is die verskille tussen die vorige stelsel van onderwys, waar leerders slegs in die hoofstroom geplaas is sonder enige ondersteuning, en 'n effektiewe inklusiewe onderwysstelsel.
- ▣ Tydens bogenoemde opleiding behoort daar nie slegs aandag gegee te word aan die kennis en vaardighede van opvoeders nie, maar veral ook aan hulle waardesisteme (*cf.* 3.3.6).
- ▣ Die positiewe klimaat wat daar wel in sekere dele van die land bestaan (*cf.* 3.3.5.1), mag nie verlore gaan weens gebrek aan ondersteuning en erkenning nie.

5.2.2 Die samewerkingsverhouding tussen gewone en spesiale onderwys

Een van die tendense wat uit die literatuurstudie na vore kom, is dat opvoeders in spesiale onderwys, klaarblyklik soms met goeie reg, 'n mate van agterdog teenoor hoofstroomopvoeders koester. Hierdie tendens word geïllustreer deur die feit dat opvoeders vanuit die spesiale onderwys voel dat hulle nie hoofstroomopvoeders kan vertrou om werklik aan die behoeftes van leerders met leerversperrings te voldoen nie en dat hoofstroomopvoeders leerders met gedragsprobleme dikwels na spesiale onderwys kanaliseer om hul eie werk te vergemaklik (*cf.* 3.3.1). Verder is daar ook gevind dat, wanneer hoofstroomopvoeders en opvoeders vanuit die spesiale onderwys op kollaboratiewe wyse moet saamwerk, die spesiale opvoeder dikwels die ondergeskikte rol van 'n klasassistent aanneem. Hierdie bevindinge kan nie as algemeen-geldend tot die situasie in die Vrystaat beskou word nie, maar dit is tog opvallend dat Vrystaatse opvoeders wat as deelnemers geïdentifiseer is, ook die mening ten opsigte van ondergeskiktheid van

spesiale onderwys huldig (cf. 4.3.2.2). Vrystaatse hoofstroomopvoeders het ook aangedui dat hulle nie self verantwoordelik voel vir leerders met probleme nie, dat hierdie leerders dikwels geïgnoreer word, dat hierdie leerders eenvoudig net na die voorligting-opvoeder verwys word en dat daar selfs in 'n mate neergesien word op studies in ondersteuningsonderwys deur daarna te verwys as "a course for cripples". Negatiewe persepsies van die kant van die hoofstroomopvoeder teenoor spesiale onderwys is dus ook in die Vrystaat 'n wesenlike realiteit.

Uit die bevindinge blyk dit dat

- Vrystaatse onderwyshoofde moet kennis neem van die persepsies wat hierbo bespreek is en pro-aktief te werk behoort te gaan om alle opvoeders, deur middel van indiensopleiding, voor te berei vir die nuwe eise wat op die gebied van samewerking gestel sal word;
- opvoeders ook deeglike opleiding in vaardighede soos groepwerk en kollaboratiewe samewerking behoort te ontvang;
- lewensvaardighede soos konflikhantering, groepwerk en effektiewe kommunikasie tydens opleiding in diepte aangespreek behoort te word.

5.2.3 Gestremdheid

Tydens die literatuurstudie, sowel as tydens die kwalitatiewe ondersoek, is negatiewe persepsies van hoofstroomopvoeders teenoor leerders met gestremdhede waargeneem. Houdinge teenoor mense met gestremdhede is dikwels kompleks en ambivalent en daar word maklik 'n stigma gekoppel aan persone wat gesien word as "anders" (*Government of Scotland* 2000:1). Tydens die literatuurstudie (cf. 3.3.4.1) is duidelik getoon dat die Suid-Afrikaanse gemeenskap ook dikwels negatief is teenoor persone met gestremdhede. Opvoeders weerspieël die houdinge en waardes van die gemeenskap en hierdie houdinge sal dus 'n effek op verhoudinge in die klassituasie hê. Verder is daar bevind dat opvoeders dikwels nie toegerus is met die nodige kennis en vaardighede om leerders met gestremdhede in die klassituasie te hanteer nie.

Dieselfde tendens is ook tydens die kwalitatiewe ondersoek waargeneem (cf. 4.3.2.2). Die oorheersende probleem wat deur deelnemers geïdentifiseer is, is die eise wat leerders met kognitiewe gestremdhede in die algemene klassituasie stel. Opvoeders rappor-

teer dat hierdie leerders 'n groot persentasie van die opvoeder se tyd in die klaskamer in beslag neem en dat hulle die vordering van ander leerders verhinder.

Tydens die literatuurstudie is ook gevind dat opvoeders veel meer stres ervaar wanneer leerders met kognitiewe gestremdhede in die klassituasie geakkommodeer moet word (cf. 3.3.5).

Die deelnemers het aangedui dat opvoeders in die skole wat deur hulle verteenwoordig is, glo dat leerders met kognitiewe gestremdhede in 'n gesegregeerde situasie onderrig behoort te ontvang. 'n Verdere tendens is dat van die deelnemers aangedui het dat dit nie die moeite loon om te veel tyd aan leerders met kognitiewe gestremdhede te spandeer nie, omdat hierdie leerders in elk geval nie ver sal vorder nie. Hierdie tendens sal dringend aangespreek moet word tydens die programme wat geloods word om steun vir insluiting te werf. Opvoeders wat voel dat dit nie die moeite loon om energie te spandeer aan leerders wat dit nie "werd" is nie, sal groot struikelblokke ondervind in 'n stelsel van insluiting. Verder sal die leerders met kognitiewe probleme in die hoofstroom gou die negatiewe boodskappe van die opvoeders ontvang - en daarvolgens presteer. Indien hierdie persepsies van opvoeders nie dringend aangespreek word nie, is die kans dat leerders met gestremdhede suksesvol in die hoofstroom van onderwys geakkommodeer sal word, uiters skraal.

Uit die voorafgaande bespreking kan die volgende aanbevelings gemaak word:

- Beleidmakers moet nie die negatiewe persepsies rondom leerders met gestremdhede ignoreer nie. Veldtogte vir die sensitisering van hoofstroom-opvoeders vir die behoeftes van leerders met gestremdhede sal so gou moontlik geloods moet word.
- Die gevaar van 'n onrealistiese sentimentalisme of 'n paternalistiese goedhartigheid teenoor leerders met gestremdhede moet tydens hierdie opleidingsgeleenthede aangespreek word. Onderrig aan leerders met gestremdhede mag nie gesien word as 'n liefdadigheidsdiens nie (cf. 1.6.1.2 en 2.2.1).

5.2.4 Weerstand teen verandering

Dit blyk dat die meeste mense 'n instinktiewe weerstand teenoor verandering toon. Hierdie weerstand is tydens die literatuurstudie, sowel as tydens die kwalitatiewe ondersoek, duidelik geïllustreer (cf. 3.2.1; 3.2.2; 4.3.2.3).

Klem is gelê op die problematiek rondom die verandering of transformasie van opvoedkundige sisteme (cf. 3.2.1). Verskeie outeurs beklemtoon die kompleksiteit daaraan verbonde om opvoedkundige sisteme te transformeer. Die feit dat wetgewing slegs die eerste en maklikste stap in die proses van transformasie is, is bespreek. Verder is die feit dat wetgewing slegs as katalisator tot transformasie dien, maar geensins die strukture vir veranderinge skep of houdinge verander nie, ook aangedui (cf. 3.2.2).

Tydens die navorsingsproses is dieselfde tendense ook deur die deelnemers aan hierdie ondersoek weerspieël (cf. 4.3.2.3). Ook hier is getoon dat deelnemers dit nie maklik vind om verandering te akkommodeer nie. Die moontlikheid bestaan dat sommige van die besware wat tans teen inklusiewe onderwys geopper word, hoofsaaklik voortvloei uit 'n weerstand teen verandering en nie werklik uit rasonale gronde nie.

Aanbevelings wat uit hierdie bespreking voortspruit, is die volgende:

- Weerstand teen verandering is 'n eg-menslike reaksie en moet as sodanige realisties en met empatie hanteer word.
- Moffet (2000:36) skryf tereg: "The seeds of change are nourished in a climate of respectful and open dialogue". 'n Oop gesprek waarin wedersydse respek geopenbaar word, sal deur die Vrystaatse Departement van Onderwys gevoer moet word met opvoeders wat verandering as 'n bedreiging beleef.
- Daar sal in gedagte gehou moet word dat sommige van die vele besware teen inklusiewe onderwys, moontlik slegs 'n weerspieëling van die inherente vrees vir verandering is. Dit beteken dat, indien hierdie vrees proaktief aangespreek kan word, ander besware moontlik ook uit die weg geruim kan word.

5.2.5 Indiensopleiding

Die erns van die behoefte aan voldoende opleiding vir opvoeders word deur talle outeurs beklemtoon (cf. 3.3.6). Dit blyk uit die literatuur dat groot getalle Suid-Afrikaanse opvoeders nie oor die nodige kennis of professionele kwalifikasies beskik om hul werk effektief te doen nie.

Die problematiek rakende swak opgeleide of onopgeleide opvoeders in Suid-Afrika is egter nie die enigste uitdaging waarmee die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te kampe

het nie. Selfs opvoeders wat wel voldoende opleiding ontvang het vir hoofstroomonderwys, is geensins opgelei vir die eise wat 'n inklusiewe onderwysstelsel stel nie (cf. 3.3.6).

Tydens die kwalitatiewe ondersoek is ook gevind dat daar eenstemmigheid onder al die deelnemers is ten opsigte van die geweldige behoefte aan verdere opleiding (cf. 4.3.2.4). 'n Verdere tendens wat egter na vore gekom het, is dat nie al die deelnemers voel dat indiensopleiding, soos wat dit tans in die Vrystaat verskaf word, sinvol is nie. Sommige deelnemers het beswaar aangeteken teen die kwaliteit van die huidige indiensopleiding en die mening uitgespreek dat opleiers self nie opgewasse is vir die taak nie. 'n Ander beswaar, onder opvoeders uit skole waar hoofsaaklik blanke of Kleurlingopvoeders werksaam is, is dat opvoeders weerstand bied teen verdere indiensopleiding, omdat hulle tans reeds te veel werksinkels en kursusse moet bywoon. Dit blyk dat daar, tydens die infasering van Uitkomsgebaseerde Onderrig, gereeld van opvoeders verwag is om opleidingsgeleenthede by te woon. By opvoeders vanuit die skole uit die sogenaamde agtergeblewe gemeenskappe, is hierdie weerstand teen indiensopleiding glad nie te bespeur nie. Hierdie opvoeders skyn oor die algemeen positief oor indiensopleiding te wees.

Ten spyte van botsende opinies oor die gehalte van indiensopleiding soos wat dit tans in die Vrystaat verskaf word, is deelnemers dit eens dat opleiding van kardinale belang is tydens die infasering van inklusiewe onderwys in die Vrystaat (cf. 4.3.2.4).

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit duidelik dat die opleiding van Vrystaatse opvoeders vir 'n inklusiewe onderwysstelsel 'n uitdaging vir die Vrystaatse Onderwysdepartement behoort te wees. Hierdie uitdagings sal so gou moontlik sistematies en doelgerig aangespreek moet word, en die volgende aanbevelings word in dié verband gemaak:

- ▣ Daar behoort nie slegs gepoog te word om iets toe te voeg tot die "normale" opleiding van opvoeders nie, maar grondliggende beginsels behoort so aangepas te word dat opvoeders 'n totaal nuwe benadering ontwikkel tot leerders en die hele spektrum van hul werk.
- ▣ Diegene wat verantwoordelik vir indiensopleiding is, behoort deeglik voorbereid te wees vir hierdie taak. Die kwaliteit van indiensopleiding in die Vrystaat behoort bo alle verdenking te wees.

- Die opleiding van voornemende opvoeders verdien indringende aandag. Voornemende opvoeders moet deeglik voorberei word vir die eise van 'n inklusiewe onderwysbenadering.
- Alle voornemende opvoeders, en nie slegs diegene wat besluit om in ondersteuningsonderwys te spesialiseer nie, behoort opleiding te ontvang in die identifisering van leerders met spesiale onderwysbehoefte en die ondersteuning van hierdie leerders in die klassituasie.
- Alle opvoeders behoort te weet hoe om leerders met versperrings tot leer en ontwikkeling in die klassituasie te ondersteun, hoe om kurrikula aan te pas by die behoeftes van elke leerder, hoe om die assessering van alle leerders te behartig en hoe om basiese remediërende of regstellende onderwys te beoefen.
- 'n Ander groep opvoeders wat verdere opleiding dringend nodig is, is die talle "remediërende onderwysers" uit die vorige bedeling. Die regering verwag van hierdie personeel om 'n sleutelrol te speel in die implementering van inklusiewe onderwys in elke skool. Die oorgrote meerderheid van hierdie opvoeders is egter slegs opgelei om onderrig te kan gee aan leerders wat spesifiek leergestrem is en is nie in staat om leerders 'n diversiteit van gestremdhede of behoeftes te ondersteun nie.
- Laasgenoemde probleem word ook gevind by opvoeders wat in die vorige bedeling gespesialiseer het as "spesiale onderwysers" - dit is die opvoeders wat slegs opgelei is om met leerders met kognitiewe gestremdhede te werk. Van hulle word ook verwag om leiding te neem tydens die infasering van die nuwe onderwysbenadering in die Vrystaat, terwyl hulle self 'n behoefte aan verdere opleiding, om die hele spektrum van leerbehoefte te kan aanspreek, ervaar.
- Die leierskorps by elke skool, die skoolhoofde, departementshoofde en lede van die beheerliggaam, het ook opleiding nodig, waartydens die klem gelê moet word op sake soos die wetlike implikasies van inklusiewe onderwys, die bestuur van 'n skool waar 'n diversiteit van leerders geakkommodeer moet word en die behoeftes van personeellede in hierdie verband.
- Opvoeders wat by die voorskoolse en grondslagfase betrokke is, moet deur deeglike opleiding in staat gestel word om leerders met moontlike

gestremdhede so vroeg moontlik te identifiseer, sodat hulpverlening vroegtydig verskaf kan word.

- Die heropleiding of verdere opleiding van skoolsielkundiges en ander professionele persone wat in skoolverband werk, sal ook aangespreek moet word. Hierdie persone sal nie meer slegs betrokke kan wees by die evaluering van leerders, soos in die vorige bedeling die geval was nie, maar sal daadwerklik in die proses van ondersteuning betrokke moet raak. Hulle benodig gevolglik kennis aangaande die verskeidenheid van die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte in die klassituasie.
- Alle opvoeders in die Vrystaat behoort opgelei te word om vaardighede wat vir kollaboratiewe onderwys nodig is, baas te raak (cf. 3.3.1).

5.2.6 Ondersteuningsdienste

Die kern van die sukses van alle inklusiewe onderwysstelsels, is in effektiewe ondersteuningsdienste gesetel. Volgens regeringsdokumente behoort alle leerders, met of sonder spesiale onderwysbehoefte, alle opvoeders sowel as ouers, ondersteuning te ontvang (cf. 1.6.4).

Uit die onderhoude met die onderskeie deelnemers aan die kwalitatiewe navorsingsprojek (cf. 4.3.3.1), word afgelei dat opvoeders die ondersteuning wat tans deur die Vrystaatse Departement van Onderwys en die Kinderleidingklinieke verskaf word, as onvoldoende beleef. Daar word gevoel dat nóg die behoeftes van opvoeders, nóg die behoeftes van leerders, erkenning geniet en doeltreffend aangespreek word.

Daar was slegs een deelnemer wat voel dat sy voldoende ondersteuning ontvang. Hierdie deelnemer werk by 'n skool in 'n welgestelde, oorwegend blanke woongebied waar ouers self verantwoordelikheid neem vir die ondersteuning wat hul kinders benodig. 'n Span professionele persone wat onder andere 'n sielkundige, 'n arbeidsterapeut en twee remediërende opvoeders insluit, werk in private hoedanigheid by die skool en word deur die ouers vergoed. Hierteenoor ondervind sy probleme wanneer sy die ondersteuning vanuit die distrik waarin haar skool gesetel is, benodig. Sy rapporteer onder andere probleme met onbeantwoorde telefone, boodskappe waarop nie gereageer word nie, en swak kommunikasie.

Ander deelnemers ondersteun die ervaring van bogenoemde deelnemer ten opsigte van ondersteuning vanaf die Kinderleidingklinik en distrikshoofkantore. Onvoldoende kommunikasie, lang wagtye voordat op versoeke om hulp gereageer word en swak terugvoer na die evaluasie van leerders is alles deel van die problematiek waarmee opvoeders gekonfronteer word, terwyl die finale verantwoordelikheid vir leerders met spesiale behoeftes steeds voor die deur van hoofstroomopvoeders gelê word.

Ondersteuning aan leerders met gedragsprobleme word ook deur deelnemers as gebrekkig beskou. Hulle is van mening dat opvoeders weinig ondersteuning ontvang wanneer daar gedragsprobleme in 'n skoolsituasie ontstaan, wat daartoe lei dat opvoeders magtelos teenoor leerders met gedragsprobleme staan.

Dit het ook uit die onderhoude geblyk dat die betrokke skoolhoofde nie werklik toegerus is om hierdie opvoeders te ondersteun of om die dienste wat wel deur die Kinderleidingklinik gelewer word, te benut nie. Die leierskorps van elke skool behoort in hierdie verband volledig ingelig te wees.

Die huidige onvoldoende ondersteuningsdienste veroorsaak dat Vrystaatse opvoeders toekomstige ondersteuning in 'n inklusiewe onderwysstelsel bevraagteken.

Om probleme met betrekking tot gebrekkige ondersteuning aan te spreek, word die volgende aanbevelings gemaak:

- Diegene wat verantwoordelik is vir ondersteuningsdienste in die Vrystaat het waarskynlik ook ondersteuning nodig om 'n besondere groot werklading te hanteer. Voldoende administratiewe dienste, die flinke beantwoording van telefone, die opvolg van boodskappe en die deurvoer van evaluasies en aanbevelings is voor-die-handliggende sake wat reggestel moet word.
- Voldoende getalle professionele persone soos sielkundiges en arbeidsterapeute moet beskikbaar wees vir elke skool. Voldoende personeel op distriks- en kliniekvak behoort beskikbaar te wees sodat die responstyd nadat 'n versoek om ondersteuning van 'n skool ontvang is, verkort kan word.
- Dringende aandag moet verleen word aan die sentrum-gebaseerde ondersteuningspanne wat in elke skool gevestig behoort te word.

- Die personeel van spesiale skole moet gebruik word om opvoeders in hoofstroomkskole op te lei en te ondersteun.
- Die leierskorps van elke skool, naamlik skoolhoofde en departementshoofde, behoort deeglik ingelig te word oor die prosedures wat gevolg moet word om 'n leerder na ondersteuningsdienste te verwys.

5.2.7 Klasgrootte

Uit die literatuurstudie (cf. 3.3.3) is gevind dat regerings wêreldwyd, as aanmoediging vir die implementering van inklusiewe onderwys, wette ter tafel gelê het wat die opvoederleerder-ratio in daardie lande verminder het. In Suid-Afrika, daarteenoor, word sommige opvoeders tans gekonfronteer met klasse van 60 of meer leerders (cf. 4.3.3.1).

'n Verdere probleem wat uniek aan onderontwikkelende lande, en ook aan Suid-Afrika is, is dat 'n groot persentasie van elke groep leerders onderwysbehoefte sal hê. Kundiges is van mening dat die persentasie leerders in Suid-Afrika met versperrings tot leer en ontwikkeling tot so hoog as 50 % is (cf. 1.6.1.2 en 3.3.2).

Tydens die kwalitatiewe ondersoek het die deelnemers ook hulle probleme ten opsigte van oorvol klaskamers bespreek (cf. 4.3.3.1). Hulle noem dat daar in groot klasse nie genoeg tyd is om die behoeftes van leerders individueel aan te spreek nie. Die meeste deelnemers is ook skepties oor die moontlikheid dat die Morkelmodel (cf. 3.3.3) deurgaans geïmplementeer sal word en dat dit werklik die druk op opvoeders sal verlig.

Suid-Afrikaanse opvoeders staan dus voor die onbenydenswaardige taak om in oorvol klaskamers, waarin tot die helfte van die leerders spesiale onderwysbehoefte mag hê (cf. 1.6.1 en 3.3.2), die implementeerders te wees van 'n nuwe onderwysbenadering.

Die volgende aanbevelings om hierdie situasie aan te spreek, word gemaak:

- Opvoeders van die huidige spesiale skole mag 'n sleutelrol speel in die opleiding en ondersteuning van hoofstroomopvoeders. Daar is verskeie moontlikhede vir samewerking tussen die personeel van hoofstroomskole en spesiale skole, wat die druk op hoofstroomopvoeders mag verlig.
- Die moontlikheid om ouers op te lei as vrywillige klasassistentte behoort ondersoek te word.

- Klasassistentente wat deeglik opgelei is, kan die werk van die hoofstroomopvoeder aansienlik vergemaklik. Die moontlikheid om assistente in elke klaskamer van die grondslagfase te plaas, moet ondersoek word.
- Die behoefte aan opleiding van voornemende klasassistentente wat hoofstroomopvoeders kan ondersteun, behoort deur tersiêre opleidingsinstansies soos universiteite, teknikons en tegniese kolleges ondersoek te word.
- Die sogenaamde Morkelmodel, waar die hoeveelheid leerders in die klas bepaal word deur sekere gewigte wat aan leerders met spesiale onderwysbehoefte toegeken word, mag ook die situasie vergemaklik. Om effektief te wees, moet hierdie voorgestelde model egter deurgaans toegepas word (cf. 3.3.3).
- Die moontlikheid van kleiner klasse moet voortdurend ondersoek word.
- Groter gemeenskapsbetrokkenheid by elke skool kan ook die druk op opvoeders verlig. Die moontlikhede in hierdie verband behoort dringend ondersoek te word.

5.2.8 Stres

Dit word algemeen aanvaar dat stres 'n wesenlike probleem onder opvoeders is, met gepaardgaande implikasies vir hul fisiese en psigiese gesondheid (cf. 3.3.5). Opvoederstres word in die konteks van hierdie studie gesien as 'n reaksie op moeilike of oorweldigende eise wat gestel word en waaraan voldoen moet word. Stres kan geassosieer word met toenemende depressie, psigiese pyn, uitbranding en afwesigheid van werk.

Tydens die onderhoude, is daar talle bewyse van opvoederstres by al die deelnemers gevind (cf. 4.3.3.2). Die frustrasie en stres wat opvoeders beleef wanneer hulle voel dat daar onregverdige eise aan hulle gestel word, die stres wat opvoeders as gevolg van onsekerheid en swak opleiding beleef, en die skuldgevoelens en stres van hoofstroomopvoeders wanneer leerders nie na wense vorder nie, word genoem. Die tendens dat deelnemers alreeds 'n hoë mate van stres in hul werksituasie beleef, kom dus duidelik na vore.

Dit sou dwaas wees van enige werkgewer om toenemende eise aan personeel te stel sonder om die faktore wat stres veroorsaak, aan te spreek. So sou dit ook dwaas wees

van die onderwysowerhede om die stresvlakke van opvoeders te ignoreer. Dit is dus in belang van die Departement van Onderwys om die huidige hoë stresvlakke by opvoeders van Suid-Afrika en die Vrystaat aan te spreek.

Om die problematiek ten opsigte van die streservaring van Vrystaatse opvoeders aan te spreek, word die volgende aanbevelings gemaak:

- ▣ Vaardighede soos streshantering en ontspanningstegnieke behoort by die indiensopleiding van opvoeders, sowel as by die opleiding van voorname opvoeders, ingesluit te word.
- ▣ Aangesien opvoeders merendeels alleen die verantwoordelikheid dra vir die leerders met en sonder spesiale onderwysbehoefte, behoort ondersteuning aan opvoeders uitgebrei te word. Die verskaffing van doeltreffende ondersteuning en opleiding aan elke opvoeder in die Vrystaatse hoofstroom van onderwys behoort dringend aandag van die provinsiale regering te geniet, sodat opvoeders se stres verminder kan word.
- ▣ Sorg moet gedra word dat ondersteuning aan opvoeders nie slegs kennis en vaardighede aanspreek nie, maar ook emosionele behoeftes.

5.2.9 Uitsluiting van die hoogs-begaafde leerder

'n Groep leerders met spesiale onderwysbehoefte wat tans geen ondersteuning in die Vrystaat ontvang nie, is hoogs-begaafde en buitengewoon talentvolle leerders. Dit blyk dat sommige beleidmakers ondersteuning aan hierdie leerders sien as onnodig of elitisties. Daar was teen 2000 nog geen spesifieke beleid vir hierdie leerders geformuleer nie (cf. 3.3.2).

Uit die response van deelnemers aan die kwalitatiewe ondersoek (cf. 4.3.3.3) blyk dit duidelik dat daar tans weinig pogings bestaan om die besondere talente van hoogs-begaafde leerders te ontgin. Hulle word merendeels in die klaskamer aangewend om swakker leerders te ondersteun, om werk te verduidelik aan ander leerders en selfs om swakker leerders se skryfwerk te help voltooi. Die uitspraak van een van die deelnemers in hierdie verband is van groot belang: "Die begaafde leerder mag nie die nuwe *support teacher* word nie!"

Hoogs-begaafde leerdes mag nie verlore raak in 'n skoolstelsel wat so op krisishantering fokus dat belangrike potensiaal nie ontwikkel word nie. Die volgende aanbevelings kan waardevol wees:

- Die unieke behoeftes van hoogs-begaafde en besonder talentvolle leerders behoort van net soveel belang te wees as die behoeftes van leerders met gestremdhede.
- 'n Goedgeformuleerde en komprehensiewe beleid om die behoeftes van hierdie leerders aan te spreek en hul potensiaal te ontgin, behoort so gou moontlik in werking gestel te word.
- Ouers van hoogsbegaafde leerders behoort ook daadwerklike ondersteuning te ontvang, omdat sodanige leerders dikwels veeleisend is.
- Opvoeders en voornemende opvoeders behoort opleiding te ontvang in vaardighede en kennis om aan die behoeftes van hoogsbegaafde leerders te kan voldoen.
- Opvoeders moet verder gesensitiseer word vir die emosionele behoeftes van hoogs-begaafde leerders.
- Opvoeders moet bewus wees van die teenstrydige behoeftes van die hoogs-begaafde leerder wat ook spesifieke leerprobleme soos disleksie het, en moet toegerus word met die nodige kennis en vaardighede om aan hierdie behoeftes te voldoen.
- Hoewel portuurgroeponderrig (*peer tutoring*) dikwels met sukses gebruik kan word, mag daar nooit van die hoogs-begaafde leerder verwag word om die rol van 'n onbetaalde klasassistent in te neem nie.

5.2.10 Geslagsrolverskille en kulturele norme en waardes

Die invloed van kulturele norme en waardes in die verhoudinge tussen vroulike en manlike opvoeders, is nie tydens die literatuurstudie bespreek nie, omdat geen van die geraadpleegde bronne daarna verwys het nie. Tydens die kwalitatiewe ondersoek is egter gevind dat veral vroulike deelnemers uit die swart skole probleme in hierdie verband voorsien (cf. 4.3.3.4).

Uit die kwalitatiewe navorsing blyk dit dat nie alle manlike opvoeders bereid is om opleiding of ondersteuning van vroulike kollegas te ontvang nie. Die dilemma hieraan verbonde, is dat die oorgrote meerderheid ondersteuningsopvoeders en ander ondersteuningspersoneel, vroue is. Die aanpassing van kulturele norme en waardes ten opsigte van gesagsverhoudinge tussen manlike en vroulike personeel is 'n uiters komplekse proses wat nie binne die konteks van hierdie studie lê nie. Indien hierdie negatiewe houdings egter nie aangespreek word nie, kan dit 'n struikelblok in die weg van die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys wees.

Die volgende aanbevelings word in hierdie verband gemaak:

- Vroulike opvoeders, en in die konteks van hierdie studie, veral vroulike ondersteuningspersoneel, behoort opleiding te ontvang in die hantering van manlike kollegas se negatiewe houding en weerstand jeens ondersteuning wat deur vroue aangebied word.
- Vroulike personeel behoort ook ondersteuning te ontvang met betrekking tot die emosionele eise wat hierdie negatiewe houdinge van manlike personeel aan hulle stel.
- Hoewel beleidmakers nie in staat is om kulturele norme en waardes af te takel nie, is dit egter van groot belang dat beleidmakers kennis neem van hierdie tendens en dat daar pogings aangewend word om belanghebbers te sensitiseer, sodat negatiewe persepsies kan verander.
- Verdere studies in hierdie verband moet onderneem word, sodat die problematiek effektief aangespreek kan word.

5.2.11 Meta-teorieë

Tydens die literatuurstudie is die meta-teoretiese beginsels waaruit die inklusiewe onderwysbenadering ontwikkel het, in diepte bespreek (*cf.* 3.2.3 en 3.2.4). Daar is getoon dat sake soos die regte van die individu, gelykheid en keusevryheid onderliggende beginsels in 'n inklusiewe onderwysstelsel is. Segregasie word gesien as 'n beginsel wat basiese regte en waardes van die individu geweld aandoen. Insluiting word dus primêr beoordeel in terme van die mate waarin dit die waardes van die gelykheid van alle mense uitleef en nie vanuit pedagogiese perspektief nie.

Verder is die feit dat die beweging na inklusiewe onderwys nie uit die pedagogiese nie, maar uit psigo-sosiale beginsels ontwikkel het, tydens die literatuurstudie bespreek (cf. 2.4.1; 3.2.3 en 3.2.4). In Suid-Afrika word inklusiewe onderwys gesien as 'n kragtige instrument om die hele Suid-Afrikaanse samelewing te help transformeer. Hierdie beginsels fokus veral op sake soos houdings teenoor persone met gestremdhede, die outonomie en regte van persone met gestremdhede - sake wat van groot belang is in sosio-psigologiese konteks, maar wat nie in die eerste plek pedagogies van aard is nie.

Dit is belangrik om van die genoemde meta-teoretiese uitgangspunte kennis te neem wanneer die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders onder die soeklig geplaas word, omdat steunwerwing vir inklusiewe onderwys, asook die Suid-Afrikaanse beleidsdokumente, 'n sekere meta-teoretiese begronding reflekteer, wat belanghebbers tydens implementering mag antagoniseer.

Verder is dit belangrik dat, hoewel die ontwikkeling van sosiale en psigologiese sensitiwiteit vir persone met gestremdhede op sigself waardevolle doelstellinge is, dit nie die plek van skolastiese en akademiese groei in Suid-Afrikaanse en Vrystaatse skole behoort in te neem nie. Indien dit wel gebeur, mag dit op die lang duur negatief inwerk op alle fasette van onderrig en opleiding in hierdie land.

In die lig van die voorafgaande bespreking, kan die volgende aanbevelings gemaak word:

- Hoewel belangrik, moet psigo-sosiale beginsels nie die plek inneem van skolastiese en akademiese groei en ontwikkeling in Vrystaatse skole nie.
- Vrystaatse beleidmakers in die onderwys moet steeds die klem plaas op gesonde akademiese standaarde.
- Persone wat betrokke is by indiensopleiding van opvoeders en die opleiding van voornemende opvoeders moet sensitief wees vir die diversiteit van meta-teoretiese perspektiewe wat verteenwoordigend van die opvoederskorps van die Vrystaat is. Sorg moet gedra word dat opvoeders nie onnodig geantagoniseer word deur oordrewe kelm op meta-teoretiese perspektiewe nie. Wedersydse respek is van groot belang.

5.2.12 Die tempo van transformasie

By die implementering van 'n inklusiewe onderwysstelsel is die tempo van implementering van besondere belang en moet daarop gelet word dat dit nie onrealisties vinnig sal plaasvind nie. Tydens die literatuurstudie is die gevaar van 'n té vinnige oorskakeling na 'n nuwe onderwysstelsel kortliks bespreek (cf. 3.3.7). Ook in die kwalitatiewe navorsingsproses kon daar uit die volgende bevindinge afgelei word dat dit uiters belangrik is dat die tempo van implementering nie te vinnig sal wees nie:

- die huidige onsekerheid van deelnemers ten opsigte van inklusiewe onderwys (cf. 4.3.2.1);
- die feit dat deelnemers voel dat hulle nie oor die nodige vaardighede of kennis beskik om leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling in die gewone klaskamer te akkommodeer nie (cf. 4.3.2.4 en 4.3.3.2);
- die feit dat hoofstroomopvoeders steeds negatiewe persepsies aangaande inklusiewe onderwys het (cf. 4.3.2.1);
- die feit dat hoofstroomopvoeders negatiewe persepsies ten opsigte van leerders met gestremdhede het (cf. 4.3.2.2);
- die feit dat frustrasie tans rondom die verskaffing van ondersteuningsdienste in die Vrystaat bestaan (cf. 4.3.2.5).

Bogenoemde bevindinge uit die navorsing toon duidelik dat opvoeders, sowel as die provinsiale regering van die Vrystaat tyd nodig het om aanpassings te maak, waardes van nuuts af te beoordeel, die nodige strukture te skep en opleiding te fasiliteer.

Die navorser wil weereens beklemtoon dat die tempo waarmee insluiting in Suid-Afrika ingefaseer word, eerder te stadig as te vinnig moet wees. Opvoeders moet opgelei word, houdinge en waardes moet aangespreek word en ondersteuningsisteme moet geskep word. Sodanige veranderinge vind nie oornag plaas nie en daarom moet die tempo van implementering realisties wees, sodat die behoeftes van sowel opvoeder as leerder voortdurend in berekening gehou kan word.

Op grond van die voorafgaande bespreking word die volgende aanbevelings gemaak:

- Beleidmakers op provinsiale vlak in die Vrystaat moet nie toegee aan die druk van sommige van die voorstanders van inklusiewe onderwys of van die nasionale regering dat alles so vinnig moontlik moet verander nie.
- Tydens die fase van implementering moet daar van die kant van die provinsiale onderwysowerhede van die Vrystaat sorg gedra word dat daar nie onregverdig eise aan hoofstroomopvoeders gestel word deur van hulle te verwag om alle leerders te akkommodeer wanneer hulle nie opgelei of gereed daarvoor is nie.
- Die loodsing van eksperimentele projekte, waar inklusiewe onderwys aanvanklik net in enkele verteenwoordigende skole geïmplementeer word, kan 'n moontlike uitweg wees vir die identifisering van probleemareas.

5.2.13 Verdere studie

Binne die spektrum van hierdie studie kon sekere fasette van die problematiek rondom inklusiewe onderwys in die Vrystaat slegs oppervlakkig toegelig word. Verdere dieptenavorsing in verband met die volgende fasette word dringend aanbeveel:

- In Europese lande, waar inklusiewe onderwys suksesvol toegepas word, is daar oorwegend een taal- of kultuurgroep in die klaskamer teenwoordig. Die feit dat daar in Suid-Afrika, in kombinasie met 'n verskeidenheid van leerbehoefte, ook verskeie taal- en kulturele groepe verteenwoordig word, verleen 'n verdere kompleksiteit aan die onderrigsituasie. Verdere studie, waartydens die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders in 'n multikulturele inklusiewe klassituasie ondersoek word, is dringend noodsaaklik.
- Die aanpassing van kurrikula om die diversiteit van leerders met spesiale onderwysbehoefte te akkommodeer, is 'n netelige kwessie waaroor daar nog nie werklik uitsluiting gevind is nie. 'n Balans tussen die behoud van standaard enersyds en die akkommodasie van leerders met spesiale behoeftes andersyds, moet ook in gepaste kurrikula gevind word. Die eise van kurrikulering in 'n inklusiewe onderrigsituasie in Suid-Afrika behoort deeglik ondersoek te word.

- Benewens die behoeftes en probleme van hoofstroomopvoeders in 'n inklusiewe onderwysstelsel, wat tydens hierdie studie ondersoek is, verg ook die behoeftes en probleme van ander rolspelers uitgebreide navorsing. So byvoorbeeld moet die diversiteit van behoeftes van leerders met of sonder spesiale onderwysbehoefte, hoogs-begaafde leerders, ouers, ondersteuningspersoneel, skoolhoofde, para-mediese personeel en andere op sistematiese wyse ondersoek word, sodat daar doelgerig aan hierdie behoeftes aandag geskenk kan word.

5.3 SLOTPERSPEKTIEF

Inklusiewe onderwys, wat reeds 'n realiteit in die wetboeke van Suid-Afrika is, moet tans in die Vrystaatse skole geïmplementeer word. Hierdie studie het getoon dat suksesvolle implementering slegs moontlik is as voldoende ondersteuningstrukture geskep word, opvoeders deeglik voorbereid en gemotiveerd is, houdings teenoor leerders met gestremdhede positief is, alle opvoeders op sinvolle wyse kan saamwerk en alle leerders, met of sonder spesiale onderwysbehoefte, toegang tot effektiewe onderrig van hoogstaande gehalte het. Indien daar aan die genoemde voorwaardes voldoen kan word, sal inklusiewe onderwys in die Vrystaat uiteindelik tot voordeel van opvoeder, leerder, ouer en die wyer gemeenskap strek.

Die grondwet van Suid-Afrika stel dit as 'n vereiste dat elke leerder toegang behoort te hê tot gehalte-onderrig. Dit is dus van uiterste belang dat die probleme en behoeftes van hoofstroomopvoeders aangespreek moet word, sodat elke Suid-Afrikaanse en Vrystaatse leerder sodanig gelei kan word om hul volle potensiaal te ontwikkel. 'n Belegging in die opvoeders van Suid-Afrika is ook 'n belegging in die volle spektrum van leerderpotensiaal van hierdie land.

Bronnelys

ABBRING I & MEIJER COR JW

1994. Italy. In: Meijer CWJ, Pijl SJ & Hegarty S (eds.). *New Perspectives in special education: A six country study of integration*. London: Routledge.

AINSCOW M

1994. *Special needs in the classroom*. London: Jessica Kingsley Publishers/UNESCO Publishing.

APPLE MW & WEIS L

1983. *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

ARY D, JACOBS LC & RAZAVIEH A

1990. *Introduction to research in education*. 4th ed. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

ASHMAN A & ELKINS J

1998. Differences and diversity. In: Ashman A & Elkins J (eds.). *Educating children with special needs*. Sydney: Prentice Hall.

BADENHORST MG

1997. *Die beleweniswêreld van adolessente met diabetes mellitus met verwysing na die ondersteuningsrol van die gesin*. D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein: UVS.

BAKER JM & ZIGMOND N

1995. The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education* 29(2):163-180.

BAKER PE

1996. *A proposed compromise model as a possible solution to the special educational needs within the Free State*. M.Ed.-verhandeling. Bloemfontein: UVS.

BARNARD SS & COETSEE AG

1967. *Blankeonderwys van Kaapland tot Transvaal*. Potchefstroom: Pro Rege.

BEELD, DIE

1998. *Vier jong gestremdes blink uit in "gewone" laerskool*. 12 Oktober 1998:3.

BEHR AL

1978. *New perspectives in South African education*. Durban: Butterworths.

BEHR AL

1988. *Education in South Africa: Origins, issues and trends: 1652-1988*. Pretoria: Academica.

- BOOTH T & AINSCOW M
1998. *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- BOT M
1992. Educational integration. In: McGregor R & McGregor A (eds.). *Educational alternatives*. Kenwyn: Juta.
- BOTHMA M, GRAVETT S & SWART E
2000. The attitudes of primary school teachers towards inclusive education. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 20(3):200-204.
- BOWERS T
1989. From support to consultancy. In: Bowers T (ed.). *Managing special needs*. Philadelphia: Open University Press.
- BURDEN A
2000. Inclusive education: Back to the future with commitment and common sense - case studies. *Educare* 29(1&2):28-39.
- BURGER, DIE
1999. *Danksy nuwe plan sal gestremdes saam met ander leerders skool toe gaan*. 24 Junie 1999:13.
- CALDWELL P
1989. The education act of 1981: A current view. In: Bowers T (ed.). *Managing special needs*. Philadelphia: Open University Press.
- CAPE ARGUS
1999. *Where children enter a different world*. 5 Augustus 1999:12.
- CENTRE FOR STUDIES ON INCLUSIVE EDUCATION
1994. *Provision for children with special educational needs in the Asia region*. 26 April
2000. <http://inclusion.uwe.as.uk/csie/senasia.htm>.
- CITIZEN, THE
2000. *Asmal: 70 percent of disabled children miss school*. 27 Junie 2000:9.
- CITIZEN, THE
1999. *Challenge to education department*. 29 September 1999:12.
- CLARK C, DYSON A, MILLWARD AJ & SKIDMORE D
1997. *New directions in special needs*. London: Cassel.
- CSAPO M
1996. Education for all in South Africa. In: Engelbrecht P, Kriegler SM & Booyesen MI (eds.). *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik.
- DAILY NEWS
1997. *Integration of disabled impractical at present*. 9 September 1997:2.
- DARLING-HAMMOND L
1998. Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership* Februarie 1998:6-11.

- DAY A
1989. Reaching out: The background to outreach. In: Baker D & Bovair K (eds.). *Making the special schools ordinary?* London: Falmer Press.
- DE BEER NA
1983. *Lees- en spellingprobleme: Diagnostisering en remediëring*. Johannesburg: Lex Patria.
- DEAN J
1996. *Managing special needs in the primary school*. London: Routledge.
- DEPARTMENT OF EDUCATION
1995. *White Paper on education and training in a democratic South Africa: First steps to develop a new system*. Pretoria: Government Printer.
- DEPARTMENT OF EDUCATION
1997. *An agenda of possibilities - national policy on teacher supply, utilization and development: A stakeholder response*. Pretoria: Government Printer.
- DEPARTMENT OF EDUCATION
1997. *Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development*. The report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and the National Committee on Education Support Services (NCSNET). Pretoria: Government Printer.
- DEPARTMENT OF EDUCATION
1999. *Consultative Paper No. 1 on special education: Building an inclusive education and training system, first steps*. August 30. Pretoria: [printer unknown].
- DEPARTMENT OF EDUCATION
2001. *Education White Paper 5: Special needs education: Building an inclusive education and training system*. March. Pretoria: Government Printer.
- DEPARTMENT OF EDUCATION
2001. *Education White Paper 6: Special needs education: Building an inclusive education and training system*. July. Pretoria: Government Printer.
- DONALD D
1996. The issue of an alternative model: Specialised education within an integrated model of education support services in South Africa. In: Engelbrecht P, Kriegler SM & Booysen MI (eds.). *Perspectives on learning difficulties*. Pretoria: Van Schaik.
- DONALD D, LAZARUS S & LOLWANA P
1997. *Educational Psychology in social context: challenges of development, social issues and special need in Southern Africa*. Cape Town: Oxford University Press.
- DU TOIT L
1996. An introduction to specialized education. In: Engelbrecht P, Kriegler SM & Booysen MI (eds.). *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik.
- DU TOIT L
1997. *Onderwys vir almal*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- DUFF BJ
1992. *Women in education management: barriers, aspirations, motivations and needs*. D.Ed.-verhandeling. Pretoria: Unisa.

DYSON A & FORLIN C

1999. An international perspective on inclusion. In: Engelbrecht P, Green L, Naicker S & Engelbrecht L (eds.). *Inclusive education in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

ELOFF I, ENGELBRECHT P & SWART E

2000. *Stress areas and coping skills of South African teachers in the implementation of inclusive education*. Proceedings of the International Special Education Congress (ISEC). 24-28 July. Manchester, Engeland.

ENGELBRECHT P, NAICKER SM & ENGELBRECHT L

1997. *Inclusive schooling: The South African experience*. Paper presented at the Conference on Inclusive Schooling. February. Brisbane, Australia.

ERIC DIGESTS

1985. *Measuring teacher attitudes toward mainstreaming*. Educational Resources Information Centre. 28 Augustus 2000;
<http://www.ed.gov/databases/ERIC/digests/ed289885.htm>.

EXCEDO

1999. *Defend your gifted child*. 7(1):2.

EXCEDO

2000. *Editorial*. 8(1):1.

FORLIN C

1997. *Teachers' perception of stress associated with inclusive education and their methods of coping*. Proceedings of the Australian Association of Special Education 21st National Conference. September. Brisbane, Australia.
<http://www.swin.edu.au/aare/97pap/FORLC042.htm>.

FORLIN C & ENGELBRECHT P

1998. Preservice teacher education for inclusive education in Australia and South Africa. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys* 12(2):215-223.

FOX NE & YSSELDYKE JE

1997. Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children* 64(1):81-98.

FREE STATE DEPARTMENT OF EDUCATION

1998. *Support teaching: Practices in the Free State Department of Education*. Bloemfontein: VS Direktooraat vir Spesiale Onderwys.

FUCHS D & FUCHS LS

1994. Sometimes separate is better. *Educational Leadership*. Desember 1994/Januarie 1995:22-26.

FUCHS D & FUCHS LS

1995. Inclusive school movement and the radicalization of special education reform. In: Kauffman JM & Hallahan DP (eds.). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Pro-ed.

FUCHS D & FUCHS LS

1995. Counterpoint: Special education - Ineffective? Immoral? *Exceptional Children* 61(3):303-306.

GARTNER A & LIPSKY DK

1992. Beyond special education: Towards a quality system for all students. In: Hehir

T & Latus T (eds.). *Special education at the century's end*. Reprint Series No. 23. Cambridge: Harvard Educational Review.

GOVERNMENT OF SCOTLAND

2000. *Public attitudes to people with a learning disability and how to influence them: A selected literature review*. Review of Services for People with a Learning Disability. 25 Augustus 2000. <http://www.scotland.gov.uk/ldsr/litreview.htm>.

GOW L & CHOW R

1990. Integration: Is it a new fad or just a remake of an old unsuccessful plot? In: Jones N (ed.). *Special educational needs review*. vol. 3. London: Falmer Press.

GREEN L

1999. Classroom support for inclusion. In: Engelbrecht P, Green L, Naicker S & Engelbrecht L (eds.). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

GRIFFITH J, STEPTOE A & CROPLEY M

1999. An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology* 69:517-531.

GROVE MC & HAUPTFLEISCH HMAM

1982. *Remedial education in the primary school*. Pretoria: HAUM.

GULLIFORD R

1989. The development of special education: Lessons from the past. In: Jones N (ed.). *Special educational needs review*. vol. 1. London: Falmer Press.

HARVEY R

1989. Special needs services: An overview and a view of the future. In: Bowers T (ed.). *Managing special needs*. Philadelphia: Open University Press.

HAY J & BEYERS C

2000. *Apartheid's contribution to South African inclusive education policy*. Proceedings of the ISEC Conference. July. Manchester, England.

HAY JF, SMIT J & PAULSEN M

2000. *Teacher preparedness for inclusive education*. Ongepubliseerde gesamentlike navorsingsverslag van Vista Universiteit (Bloemfonteinkampus) en die Vrystaatse Departement van Onderwys.

HAYWARD R

1994. *Teacher stress in the primary school*. *Onderwysbulletin* 27:3-20.

HENNING E

1995. Qualitative educational research: Soft or solid option? *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 15(1):29-34.

HOFMEYER J & BUCKLAND P

1992. Education system change in South Africa: In: McGregor A & McGregor RK (eds.). *Education alternatives*. Cape Town: Juta.

HURDER WP

1973. The United States of America. In: UNESCO (ed.). *The present situation and trends of research in the field of special education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- HUSEN
1988. Research paradigms in education. In: Keeves JP (ed.). *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- HUYSAMEN G
1994. *Metodologie vir die gedragswetenskappe*. Pretoria: Southern Boekuitgewers.
- JACKSON R
1999. *Going too far for disabled children. Inclusive education archives*.
<http://www.mailbase.ac.uk/lists/inclusive-education/1999-09/0004.htm>.
- JACOBSZ LJ
1987. Relasieterapie: 'n Opvoedkundig-sielkundige benadering. *Educare* 16(2):3-16.
- JANNEY RE, SNELL ME, BEERS MK & RAYNES M
1995. Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children* 61(5):425-439.
- JANZEN I, WILGOSH L & MCDONALD L
1996. Inclusion of students with moderate and severe disabilities: Teachers' experiences. *International Journal of Special Education* 11(3):150-158.
- JOHNSON D, PROCTOR W & COREY S
1995. Not a way out: A way in. *Educational Leadership*. Desember 1994/Januarie 1995:46-48.
- JORGENSEN CM
1995. Essential questions - inclusive answers. *Educational Leadership*. Desember 1994/Januarie 1995:52-55.
- JUPP K
1992. *Everyone belongs: Mainstream education for children with severe learning difficulties*. London: Souvenir Press.
- KARAGIANNIS A, STAINBACK W & STAINBACK S
1997. Rationale for inclusive schooling. In: Stainback S & Stainback W (eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H Brookes.
- KAUFFMAN JM & HALLAHAN DP (EDS.)
1995. *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Pro-Ed.
- KOCHER CA, WEST LL & TAYMANS JM
2000. *Successful inclusion*. Columbus: Merrill.
- KRIEGLER SM & FARMAN R
1996. Redistribution of special education resources in South Africa: Beyond mainstreaming towards effective schools for all. In: Engelbrecht P, Kriegler SM & Booysen MJ (eds.). *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik.

- KRIEGLER SM & SKUY M
1996. Perspectives on psychological assessment in South African schools. In: Engelbrecht P, Kriegler SM & Booysen MI (eds.). *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik.
- KVALE S
1990. Ten standard responses to qualitative research interviews. Human Sciences Research Conference. Quebec, Canada.
- KYRIACOU C
1998. Teacher stress: Past and present. In: Dunham J & Varma V (eds.). *Stress in teachers*. London: Whurr Publishers.
- LIPSKY DK & GARTNER A
1996. Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvan Educational Review* 66(4):762-792.
- LOMOFSKY L
1999. The inclusive classroom. In: Engelbrecht P, Green L, Naicker S & Engelbrecht L (eds.). *Inclusive education in South Africa*: Pretoria: Van Schaik.
- LOUW DA
1998. Intelligensie. In: Louw DA & Edwards DJA (eds.). *Sielkunde: 'n Inleiding vir studente in Suider-Afrika*. Johannesburg: Heinemann.
- MALHERBE EG
1925. *Education in South Africa*. Cape Town: Juta.
- MARAIS JL
1998. Onderwysstudente se houdings oor leerlinge met spesiale opvoedkundige behoeftes. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 18(2):102-108.
- MARAIS JL
2000. *The attitudes of South African teachers towards inclusion: Implications for teacher education in the new millennium*. International Special Education Congress (ISEC) 24-28 Julie. Manchester, England.
- MARTIN EW
1995. Case study of inclusion: Worst fears realized. *The Journal of Special Education* 29(2):192-199.
- MAY D
1997. Stress in teachers of children with special needs: Past, present and future. In: Upton G & Varma V (eds.). *Stresses in special educational needs teachers*. Vermont: Arena.
- MEIJER CJW & PIJL SJ
1994. Framework, methods and procedures. In: Meijer CJW, Pijl SJ & Hegarty S (eds.). *New perspectives on special education: A six-country study on integration*. London: Routledge.
- MEIJER CJW & STEVENS LM
1997. Restructuring special education provision. In: Pijl SJ, Meijer CJW & Hegarty S (eds.). *Inclusive education: A global agenda*. London: Routledge.
- MILES MB & HUBERMAN AM
1984. *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Berly Hills: Sage.

MILOFSKY C

1974. Why special education isn't special. In: Hehir T & Latus T (eds.). *Special education at the century's end: Evolution of theory and practice since 1970*. Cambridge: Harvard Educational Review.

MOFFETT CA

2000. Sustaining change: The answers are blowing in the wind. *Educational Leadership* April 2000:35-39.

MORSE WC

1995. Comments from a biased viewpoint. In: Kauffman JM & Hallaham DP (eds.). *The illusion of full inclusion*. Austin: Pro-Ed.

MUNCEY J

1989. The special school as part of a whole-authority approach. In: Baker D & Bovair K (eds.). *Making special schools ordinary?* London: Falmer Press.

NAICKER S

1996. *Inclusive education: From rhetoric to reality*.
<http://www.unomaha.edu/~wwwsped2/wc/cbs/prf/saf.nkr.s.intr.htm>.

NAICKER S

1999. An international perspective on inclusion. In: Engelbrecht P, Green L, Naicker S & Engelbrecht L JL (eds.). *Inclusive education in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

NATIONAL COMMISSION ON SPECIAL NEEDS IN EDUCATION AND TRAINING

(CSNET)/NATIONAL COMMITTEE ON EDUCATION SUPPORT SERVICES (NCESS)
1997. *Vision, principles and strategies framework for HCSNET and NCESS*. Discussion document. March.

NATIONAL COMMISSION ON SPECIAL NEEDS IN EDUCATION AND TRAINING (CSNET)

1997. *Education for all from "special needs and support" to developing quality education for all learners*. Public Discussion Document. August.

NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION (NEPI)

1992. *Teacher Education*. Cape Town: Oxford University Press.

NEWTON C & TARRANT T

1992. *Managing change in schools*. London: Routledge.

NIEMANN SM

1994. *Die bestuursoptrede van die Suid-Afrikaanse vrou as onderwysleier in die hantering van onderwysverandering*. D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein: UVS.

NIEMANN SM, NIEMANN S, BRAZELLE R, VAN STADEN J, HEYNS M & DE WET C

2000. Objectivity, reliability and validity in qualitative research. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 20(4):283-286.

NTULI NP

1998. *Inclusion of learners with special educational needs with specific reference to the mentally handicapped learners in the primary school*. M.Ed.-verhandeling. Johannesburg: RAU.

O'NIEL J

2000. Fads and fireflies: The difficulties of sustaining change (educator and historian Larry Cuban reflects on reform). *Educational Leadership* April 2000:6-9.

- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)
1999. *Sustaining inclusive education: Including students with special educational needs in mainstream schools*. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). 26 April 2000. <http://www.inclusion.com/OECD.htm>.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)
1994. *The integration of disabled children into mainstream education: Ambitions, theories and practices*. Paris: Publications Service, OECD.
- OSWALD M, ACKERMAN CJ & ENGELBRECHT P
2000. Onderwysers in hoofstroomskole se houdings teenoor inklusiewe onderwys. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 40(4):306-317.
- OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY
1989. Oxford: Oxford University Press.
- PALM-FORSTER TI
2000. *The impact of gender stereotype-related stress on female education managers: An education management perspective*. D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- PIJL SJ
1994. United States. In: Meijer CWJ, Pijl SJ & Hegarty S (eds.). *New perspectives in special education: A six country study of integration*. London: Routledge.
- PIJL SJ
1994. Denmark. In: Meijer CJW, Pijl SJ & Hegarty S (eds.). *New perspectives in special education: A six country study of integration*. London: Routledge.
- PITHERS RT & SODEN R
1998. Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology* 68:269-278.
- PORTER GL
1997. Critical elements for inclusive schools. In: Pijl SJ, Meijer CJW & Hegarty S (eds.). *Inclusive education: A global agenda*. London: Routledge.
- PREYER T
1989. The view from the education office. In: Baker D & Bovair K (eds.). *Making the special schools ordinary?* London: Falmer Press.
- PROVINSIE ORANJE-VRYSTAAT
1951. Verslag van die Provinsiale Onderwyskommissie. Benoem deur Administrateurskennisgewing No. 62 van 27 Maart 1946. [Uitgewer onbekend.]
- PUGACH MC
1995. On failure of imagination in inclusive schooling. *The Journal of Special Education* 29(2):212-223.
- RAPPORT, DIE
1999. *Nuwe onderwysplan vir gestremdes*. 19 September 1999:4.
- REAVIS C & GRIFFITH H
1992. *Restructuring schools: Theory and practice*. Lancaster: Technomic Publishing.
- REYNOLDS MC & BIRCH JW
1988. *Adaptive mainstreaming: A primer for teachers and principals*. New York: Longman.

RIDDELL S & BROWN S

1994. Special educational needs provision in the United Kingdom - the policy context. In: Riddell S & Brown S (eds.). *Special educational needs policy in the 1990s. Warnock in the marketplace*. London: Routledge.

SALEND SJ

1990. *Effective mainstreaming*. New York: MacMillan.

SAPON-SHEVIN M

1994. Why gifted students belong in inclusive schools. *Educational Leadership*. Desember 1994/Januarie 1995:64-68.

SARASON SB

1991. *The predictable failure of educational reform*. Oxford: Jossey-Bass Publishers.

SATURDAY STAR

1998. *State policy on children with low IQ under fire*. 1 Augustus 1998:7.

SCHAFFER W

1987. *Stress management for wellness*. New York: McGraw-Hill.

SHAW IF

1999. *Qualitative evaluation*. London: Sage.

SHIMAHARA N

1988. Anthroethnography: A methodological consideration. In: Sherman RR & Webb RB (eds.). *Qualitative research in education: Focus and methods*. New York: Falmer Press.

SMALING A

1994. *Course material for the qualitative methodology - Winter school*. Pretoria: HSRC.

SMELTER RW, RASCH BW & YUDEWITZ GJ

1994. Thinking of inclusion for special students? Better think again! *Phi Delta Kappan* 76:35-38.

SÖDER M

1997. A research perspective on integration. In: Pijl SJ, Meijer CJW & Hegarty S (eds.). *Inclusive education: A global perspective*. London: Routledge.

SOUTH AFRICAN INSTITUTE OF RACE RELATIONS

2001. *South African Survey*. Johannesburg: SA Institute of Race Relations.

STALMEESTER P

1989. *Die voorbereiding van ouers binne die Oudtshoorngebied vir die infasering van inklusiewe onderwys*. M.Ed.-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

STANGVIK G

1997. Beyond schooling: Integration in a policy perspective. In: Pijl SJ, Meijer CJW & Hegarty S (eds.). *Inclusive education: A global perspective*. London: Routledge.

STEINBACH S & STEINBACH W

1992. *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H Brookes.

- STEINBACH S & STEINBACH W
1997. *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H Brookes.
- STRAUSS AL
1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUNDAY TIMES
2001. *Impending catastrophe revisited: An update on the HIV/AIDS epidemic in South Africa*. 24 June 2001. [Supplement].
- SUNDAY TRIBUNE
1997. *Mixed feelings over disabled pupils*. 7 September 1997:12.
- TANNER CK, LINSKOTT DJV & GALIS SA
1996. *Inclusive education in the United States: Beliefs and practices among middle school principals and teachers*. Education Policy Analysis Archives. 17 April 1996 4(19). <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v4n19./htm>.
- TEACHER, THE
1999. *The inclusion of learners with special needs is an ideal crippled by hard facts*. Augustus 1999:8.
- THEJANE T & MUTHUKRISHNA N
2000. Investigating the lives of children with disabilities in the Qwa-Qwa region: Implications for service provision in a rural context. *Social Work/Maatskaplike Werk* 36(2):157-167.
- THOMSON GOB
1998. *Inclusive education - a shifting paradigm*. Paper presented at the conference: "Towards inclusive education in South Africa" 6-8 April 1998. Stellenbosch, Suid-Afrika.
- UNESCO - THE SALAMANCA STATEMENT
1994. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). 26 April 2000. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/slmca/htm>.
- VAN DEN BERG O & NAICKER SM
1996. Private trouble or public issue? School failure in sociopolitical context. In: Engelbrecht P, Kriegler SM & Booysen MI (eds.). *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik.
- VAN DER LINDE AH, VAN DER WESTHUIZEN PC & WISSING MP
1999. Burnout in female educators. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 19(3):192-196.
- VAN SCHOOR MCE
1958. Onderwys in die Oranje-Vrystaat. In: Coetzee JC (ed.). *Onderwys in Suid-Afrika*. Pretoria: Van Schaik.
- VAN ZYL E & PIETERSEN C
1999. An investigation into work stress experienced by a group of secondary school teachers. *SA Tydskrif vir Opvoedkunde* 19(1):74-78.
- VAUGHN S, BOSS CS & SCHUMM JS
2000. *Teaching exceptional, diverse and at risk students in the general education classroom*. London: Allyn & Bacon.

VILLA RA, THOUSAND JS, MEYERS H & NEVIN A

1996. Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children* 63(1):29-45.

VITELLO S

1996. Progress towards inclusion: A report. *International Journal of Special Education* 11(3):165-167.

VOLKSBLAD, DIE

2000. *SA onderwys storm dalk op afgrond af*. 20 Januarie 2000:1.

WALTER-THOMAS CS

1997. Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities* 30(4):395-407.

WEDELL K

1990. Children with special educational needs: Past, present and future. In: Evans P & Varma V (eds.). *Special education: Past, present and future*. London: Falmer Press.

WIEST DJ & KREIL DA

1996. Transformational obstacles in special education. In: Poplin MS & Cousin PT (eds.). *Alternative views on learning disabilities: Issues for the 21st century*. Austin: Pro-Ed.

WISNIEWSKI L & ALPER S

1994. Including students with severe disabilities in general education settings: Guidelines for change. *Remedial and Special Education* 15(1):4-13.

YORK J, GIANGRECO MFK, VANDERCOOK T & MACDONALD C

1992. Integrating support personnel in the inclusive classroom. In: Steinbach S & Steinbach W (eds.). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H Brookes.

YSSELDYKE J, ALGOZZINE B & THURLOW ML

1992. *Critical issues in special education*. 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin Company.

U.O.V.S. BIBLIOTEK