

HOOFSTUK 2: OPVOEDERS SE ERVARING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS

HOOFSTUK 2

OPVOEDERS SE ERVARING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal gefokus word op die opvoeders se houding teenoor inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en ook op internasionale vlak. Die doel van hierdie ondersoek is om die ervarings van opvoeders in hoofstroomskole in die Eden- en Sentrale Karoo-Onderwysdistrik (George-omgewing) te ondersoek rakende die implementering van inklusiewe onderwys in hul skole.

Sedert 1994 het die onderwysbestel in Suid-Afrika verreikende beleidsveranderinge ondergaan. Die veranderinge reflekteer die regeringsversoek om 'n verdeelde, diskriminerende en outoritêre onderwysstelsel te herstruktureer en transformeer tot 'n oop en buigsame inklusiewe stelsel (Engelbrecht, 2006b:254; Engelbrecht *et al.*, 2006:254) Engelbrecht (2006b:255) toon egter ook aan dat, na tien jaar van demokrasie, die proses om beleid vir inklusiewe onderwys daar te stel steeds skipbreuk lei as gevolg van spanning tussen die veranderinge in die struktuur van die onderwys en die verandering van die proses van onderwys. Volgens Lomofsky *et al* (2001:306) is inklusiewe onderwys gebaseer op 'n waardesisteem waar alle Suid-Afrikaanse landsburgers erken moet word, ten spyte van hulle ras, geslag, nasionaliteit, taal, sosiale agtergrond, vlak van onderwysopleiding of ander belemmeringe wat hulle moontlik ondervind. Swart *et al.* (2002:175) beklemtoon dat opvoeders 'n beslissende rol speel in die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys, mits voldoende tyd, ondersteuning en indiensopleiding aan hulle gebied word.

Volgens (Engelbrecht, 2006b:254) is inklusiewe onderwys nie maar net 'n opsie wat deur opvoeders in die onderrig van leerders oorweeg kan word nie, maar is eerder 'n opvoedkundige strategie wat kan bydra tot 'n demokratiese gemeenskap. Engelbrecht (2006a:175) toon aan dat die veranderende aard van onderwys, met die klem spesifiek gerig op kwaliteit onderrig vir almal binne inklusiewe skole en klaskamers en die gevolglike meerdere diversiteit van die behoeftes van leerders, dien as 'n katalisator om die tradisionele rolle van die opvoeders, ouers en die leerondersteuningspersoneel te heroorweeg.

Eloff *et al.* (2005b:121) toon aan dat daar 'n legio definisies oor inklusiewe onderwys bestaan. Sy verwys na inklusiewe onderwys as die leeromgewings wat geskep word waarin

alle leerders kan leer. By hierdie begrip sluit sy ook die diversiteit van leerders met verskillende vermoëns, gestremdhede, agtergronde, potensiaal en tale in. Inklusiwiteit word verder deur Pillay *et al.* (2009:492) gedefinieer as 'n gedeelde waarde wat 'n uiteenlopende sisteem van opvoeding bevorder wat daaraan toegewy is om alle leerders te bemagtig, en om aan almal kompeterende, bydraende, en versorgende onderwys te lewer binne 'n inklusiewe, veranderde diverse samelewing. Engelbrecht (1999:8) beskryf inklusiewe onderwys as 'n geleentheid vir die opvoeder om in die breë konteks die onderwysbehoefte van die kind te beoordeel deur middel van aktiwiteite binne sy vermoë. Dit is 'n dinamiese, aaneenlopende proses wat inspanning, toegewyding en geduld van die opvoeder verg.

Eloff *et al.* (2003:328) beskryf inklusiewe onderwys as die vervulling van die filosofie van inklusiwiteit deur die opvoeder te verbind om die kind se diverse behoeftes te vervul, ongeag sy hindernis(se), geslag, taal, etnisiteit en kultuur. Inklusiewe onderwys moet vry wees van diskriminasie, segregasie en teistering om sodoende 'n atmosfeer van aanvaarding en respek te kweek. Swart (2002:176) gaan van die veronderstelling uit dat alle leerders geakkommodeer moet word in 'n universele sisteem van opvoeding, waarvolgens hulle bemagtig kan word om kompeterende en bydraende burgers in 'n diverse samelewing te kan word. Volgens Hall (2002:32) is inklusiwiteit 'n beginsel wat verwys na die reg van alle leerders om welkom te wees in 'n ondersteunende opvoedkundige konteks. Idol (2006:77) beskryf inklusiwiteit as die plasing van leerders wat spesiale onderwysbehoefte benodig in hoofstroomskole. Alle opvoeders is verantwoordelik vir die opvoeding van leerders, en kurrikula moet aangepas word om tred te hou met die diversiteit van leerders wat die reg het om nabygeleë skole by te woon (Lomofsky *et al.*, 2001:306).

'n Definisie vir die doel van die studie word nie uitgewys nie, aangesien die studie nie op inklusiewe onderwys self fokus nie, maar op die ervarings daarvan van opvoeders, en daarom is 'n voorafgestelde definisie nie relevant vir die doel van die studie nie.

Vervolgens word 'n perspektief gebied op opvoeders se houding oor inklusiewe onderwys. Eerstens word 'n nasionale perspektief aangebied oor opvoeders se houding oor inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, en daarna 'n internasionale perspektief.

2.2 PERSPEKTIEF OP OPVOEDERS SE HOUDING OOR INKLUSIEWE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

Die bekendstelling van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika is 'n reaksie op die Skolewet 108 van 1996 (South Africa, 2003) wat onderwys daarstel aan alle leerders wat geregtig is

daarop. Dit was 'n nasionale verbintenis vanaf die Departement van Onderwys in ooreenstemming met die *United Nations Educational and Cultural Organization (UNESCO)* se Salamanca-verklaring (Eloff *et al.*, 2007:1) dat alle leerders voortaan, ongeag hul hindernisse, in hoofstroomskole geakkommodeer sal word. Die beleidsdokument *White Paper on Education: Special Needs Education – Building an Inclusive Education and Training: White Paper 6* (South Africa, 2001) het ten doel gestel om die proses van inklusiewe onderwys in te stel. Daarna het Swart *et al.* (2002:175) dit onomwonde gestel dat die beleid daadwerklike veranderinge, langtermyn professionele ontwikkeling en opleiding van opvoeders sou vereis.

Omrede die *Education Labour Relations Council (ELR)* van die Raad op Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN, 2005) se verslag aandui dat die moreel van die opvoeders baie laag is (Stofile *et al.*, 2006:59), moet daar in ag geneem word dat houdings ten opsigte van inklusiewe onderwys en die toewyding aan onderrig vir almal, 'n uitdaging bied vir die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys (Stofile *et al.*, 2006:58).

Engelbrecht (1999:9) toon aan dat die waardes, opinies, houdings en bekommernisse van opvoeders, leerders, administrateurs en ouers teenoor inklusiewe onderwys, gewortel is in die sistemiese struktuur van die skole en gemeenskappe. Volgens Dyson *et al.* (1999:24) toon alle samelewings bepaalde houdings teenoor leerders wat leerhindernisse ondervind. Dit is dus die opvoeder se plig om onderrig so te lewer dat hierdie leerders ook baat vind by die onderwysstelsel (Dyson *et al.*, 1999:24).

Wanneer in ag geneem word dat inklusiewe onderwys binne elke skool se bepaalde agtergrond en omgewing gesien moet word, kan opvoeders se persepsies daarvoor slegs deur kontekstuele studies in 'n spesifieke omgewing ondersoek word.

In Suid-Afrika word daar erkenning gegee aan die feit dat inklusiewe onderwys nog besig is om te groei (Pillay *et al.*, 2009:493). Dit wil voorkom asof sommige opvoeders inklusiewe onderwys aanvaar het, terwyl ander die filosofie daarvan nog nie ten volle aanvaar het nie (Pillay *et al.*, 2009:493). Die rede hiervoor is dat hierdie opvoeders nog nie met die nodige fasiliteite en bronne bemagtig is om aan die eise van inklusiwiteit te voldoen nie (Pillay *et al.*, 2009:493). Volgens Prinsloo (2001:344) is daar ook heelwat probleme wat inklusiewe onderwys belemmer. Die mees algemene probleme is:

- die onvoldoende beskerming van die individuele regte van die leerders
- ervarings van inklusiwiteit deur leerders

- die onvoldoende betrokkenheid van ouers en die gemeenskap met betrekking tot inklusiewe onderwys
- die veranderde professionele rol van opvoeders
- die bevordering van inklusiewe onderwys by openbare skole
- gespesialiseerde onderrig tegnieke om struikelblokke te oorkom
- struikelblokke in die ontwikkeling van opvoeders
- die insluiting van alle leerders in die skool
- die bepaling van die effektiwiteit van inklusiwiteit in skole
- die druk van uitsluiting wat opvoeders ervaar, wat in die onderwys oorkom moet word

Nog 'n uitdaging vir die effektiewe toepassing van inklusiewe onderwys is, volgens (Engelbrecht, 2006a:178), die feit dat daar van professionele opvoeders verwag word om met ouers vennote te wees, maar sonder enige hulp en bystand vanaf die ouers se kant. Houdingsprobleme teenoor inklusiewe onderwys kan ook dikwels toegeskryf word aan 'n gebrek aan interaksie in skoolgemeenskappe, byvoorbeeld tussen opvoeders en die prinsipaal, opvoeders en die leerders, opvoeders en ouers, en tussen leerders en hulle ouers (Lazarus *et al.*, 1999:49). Engelbrecht (2006a:179) toon aan dat om effektiewe onderrig in inklusiewe onderwys te bewerkstellig, die rolle van alle rolspelers, ouers, opvoeders, leerders, skoolgemeenskap en die omgewing in ag geneem moet word. Beleidsontwikkeling ten opsigte van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika was ook gekenmerk deur 'n gedeeltelike demokratiese benadering wat daarop aanspraak maak om alle rolspelers in te sluit, en in die proses het dit 'n probleemgesentreerde benadering aangeneem sonder inagneming van die uitdagings wat dit bied (Stofile *et al.*, 2006:55). Verder stel Engelbrecht (2006a:181) dit ook duidelik, gesien in die lig van die veranderde uitdagings wat die implementering van inklusiewe onderwys bied, dat almal wat betrokke is in die proses daarvan oortuig moet wees dat dit sal slaag.

Engelbrecht *et al.* (2003:295) is van mening dat houdings teenoor inklusiewe onderwys grootliks deur leerders met leerhindernisse beïnvloed word. Sommige opvoeders is positief daarop ingestel om leerders met leerhindernisse in hul klasse in te sluit, veral waar die hindernisse nie baie ekstra opofferings verg nie. Veranderinge wat gepaard gaan met die implementering van inklusiewe onderwys, plaas druk op opvoeders. Hierdie druk intensiveer wanneer die veranderinge voorgestel word op 'n wyse wat vorige praktyke kritiseer en opvoeders met die gevoel laat dat hulle gekritiseer word (Eloff *et al.*, 2005a:91). Green (2001:12) huldig die mening dat opvoeders protes aanteken teen sulke veranderinge omdat dit eie aan opvoeders is om hul professionele bevoegdhede te bevraagteken.

Opvoeders in Suid-Afrika word blootgestel aan 'n verskeidenheid multidimensionele stresfaktore binne hul werksituasies, wat kan veroorsaak dat opvoeders die onderwysprofessie voortydig verlaat. Hierdie stresfaktore sluit die volgende in (Engelbrecht *et al.*, 2003:294):

- Onbevredigende werksomstandighede waaronder opvoeders werk
- Leerderprobleme soos swak gedrag en dissipline
- Onvoldoende tyd om take te voltooi
- Onbevredigende salarisse
- Gebrek aan deelname en besluitneming in skole
- Miskenning van die status van opvoeders se status in die samelewing
- Lae moreel van opvoeders

Oswald *et al* (2003:8) haal uit Witskrif 6 (South Africa, 2001) die volgende ses beginsels aan wat die bevordering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika onderskryf:

- 'n Fokus op kapasiteitsbou op leierskaps- en bestuursvlak en op sektorale samewerking op alle vlakke
- Die versterking van ondersteuningsdienste deur middel van distriksondersteuningspanne, skoolgebaseerde ondersteuningspanne, en die insluiting van spesiale skole as deel van die distrikspanne
- Die uitbreiding van toegang en voorsiening van onderwys deur die ontwikkeling van geselekteerde skole in verskillende distrikte as voldiensskole
- Die ontwikkeling van opvoedkundige institute, 'n buigsame kurrikulum, kurrikulumondersteuning, leermateriale, toepaslike assesseringsmetodes en ondersteunende planne om die diverse behoeftes van leerders te ondervang
- Die bekendstelling van aanbevelings- en mobiliseringsprogramme om bewustheid te skep asook die houdings van die verskillende rolspelers te verander, ten einde 'n inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel te bevorder
- Die beskikbaarstelling van voldoende fondse

Sedert 1994 was dit die Regering se onderneming om die onderwys te transformeer en 'n demokratiese bestel daar te stel (Engelbrecht *et al.*, 2001:256), veral deur middel van inklusiewe onderrig aan leerders wat spesiale onderwysbehoefte het. Ongeveer 50% van leerders in skole benodig spesiale aandag, wat leerderondersteuning in hoofstroomskole noodsaaklik maak (Lomofsky *et al.*, 2001:305). Volgens (Stofile *et al.*, 2006:58) is daar in die meeste gevalle egter geen hulp beskikbaar vanaf die distrikspersoneel om aan

opvoeders bystand te verleen in die ondersteuning van verskillende leerderbehoefte nie, wat tot gevolg het dat die proses van inklusiewe onderwys skipbreuk kan lei.

Opvoeders speel die belangrikste rol met betrekking tot die kwaliteit van inklusiewe onderwys en die transformasie van die skool vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys (Swart *et al.*, 2002:177). Hulle (Swart *et al.*) toon verder aan dat 'n skool se filosofie en die houding van opvoeders van die grootste belang is met betrekking tot inklusiewe onderwys. Verskeie outeurs (Oswald *et al.*, 2003; Oswald *et al.*, 2000; Swart *et al.*, 2002) het aangedui dat opvoeders in Suid-Afrikaanse primêre skole oor die algemeen nie positief is teenoor die implementering van inklusiewe onderwys in hul skole nie. Eloff *et al.* (2005b:121) toon aan dat opvoeders beleef dat hulle nie oor voldoende opleiding en ondersteuning beskik om die uitdagings van die hedendaagse onderwys die hoof te bied nie. Hulle beleef stres wat weer aanleiding gee tot negatiewe houdings by opvoeders (Eloff *et al.*, 2005b:121).

Engelbrecht *et al.* (2001:256) is van mening dat opvoeders se werkskennis, persoonlike ervarings, waardes, opvattinge, en doelwitte nie in berekening gebring is tydens die besluit om veranderinge ten opsigte van inklusiewe onderwys te maak nie. Sommige opvoeders koppel negatiewe konnotasies aan inklusiwiteit en spesiale behoeftes, omdat die stelsel op hulle afgedwing is sonder enige konsultasie met hulle (Engelbrecht *et al.*, 2001:256). Opvoeders bied ook weerstand om hul onderrigmetodes van jare lank skielik te verander om voorsiening te maak vir leerders met spesiale behoeftes (Swart *et al.*, 2002:177). Hay *et al.* (2001:214) toon aan dat studies in Suid-Afrika oor die houdings van opvoeders teenoor inklusiewe onderwys, bepaalde patrone uitwys:

- Onvoldoende kennis en vaardighede, en opleidingsbehoefte van opvoeders
- Opvoeders voel geïsoleerd en dat hulle sonder enige hulp en bystand gelaat word
- Daar is onvoldoende fasiliteite en infrastruktuur om inklusiewe onderwys tot sy reg te laat kom

Hay *et al.* (2001:214) toon verder aan dat min opvoeders die paradigmaskuif na inklusiewe onderwys maak. Swart *et al.* (2002:177) is van mening dat opvoeders nie altyd in hul eie vermoëns glo om leerders met spesiale behoeftes te kan bystaan nie. Dit mag ook bydra tot negatiewe persepsies en houdings. Swart *et al.* (2002:177) dui aan dat houdings 'n verskeidenheid komponente aanneem, byvoorbeeld kognitiewe, waarneembare en emosionele komponente. Opvoeders se persepsies en houdings word gevorm deur die

individuele psige, waardes, voorkeure en vooroordele, en in die bekende praktyke waaraan hulle gewoon is (Meier, 2005:172).

In Suid-Afrika is 'n groot probleem met die implementering van inklusiewe onderwys die uiteenlopende menings wat oor inklusiwiteit en leerders met spesiale onderwysbehoefte bestaan (Prinsloo, 2001:345). Dit sluit nie net hindernisse in wat ontstaan deur leerders se fisieke en intellektuele behoeftes nie, maar ook die hindernisse wat deur ekonomiese, emosionele en sosiale verwaarlosing veroorsaak word. Die hindernisse wat probleme vir opvoeders in die implementering van inklusiewe onderwys kan veroorsaak, is volgens Prinsloo (2001:345) die volgende:

- Permanente hindernisse: leerders met sensoriese, fisieke, intellektuele en veelvoudige hindernisse
- Ontwikkelingsprobleme: leerders met motoriese, perseptuele en intellektuele ontwikkelingsprobleme, of leerders wat nie skoolgereed is nie
- Leerprobleme: leerders wat probleme ontwikkel in sommige leerareas, wat met onderprestering van gepaard gaan
- Omstandighedsprobleme: leerders wat nie 'n sukses van hul skoolloopbaan maak nie as gevolg van byvoorbeeld sosio-ekonomiese en kulturele omstandighede

Dyson *et al.* (1999:34) redeneer dat inklusiewe onderwys 'n laer opvoeder-leerder verhouding, hoogs gekwalifiseerde personeel, asook gespesialiseerde onderrigmateriaal en toerusting in skole benodig. Baie van die probleme wat opvoeders ervaar met die implementering van inklusiewe onderwys spruit voort uit aspekte soos groot leerdergetalle per klas, klein klaskamers, beperkte opvoedkundige hulpbronne, taal, diversiteit en die effek wat MIV/VIGS op families, leerders en opvoeders het (Eloff *et al.*, 2007:2).

Engelbrecht *et al.* (2003:40) toon aan dat daar verskeie rolspelers betrokke is by die emosionele, professionele en maatskaplike behoeftes van die leerders met spesiale behoeftes, byvoorbeeld leerders, ouers, opvoeders, administrateurs, lede van die skoolbeheerliggaam, en die Departement van Onderwys. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) bepaal dat skoolhoofde die regte en wense van ouers in ag moet neem tydens die plasing van leerders met spesiale behoeftes. Van Rooyen *et al.* (2003:152) beveel aan dat skole met leerders met spesiale onderwysbehoefte kundige persone op die gebied van inklusiewe onderwys op hul bestuursliggaam moet hê. Hulle moet toesien dat die beleid toegepas word en ook hulp en leiding in die verband aan opvoeders verskaf.

Faktore wat kan bydra tot opvoeders se negatiewe houdings en persepsies sluit volgens Jonker (2005:3-7) die volgende in:

- Onderwyservorming in Suid-Afrika, wat behels dat onderwys wat toepaslik is vir alle leerders, ongeag hul oorsprong, agtergrond, en omstandighede, in alle skole toegepas moet word, waarvoor opvoeders nie opgelei is nie
- Professionalisme: Die Departement van Onderwys se onvermoë om doelgerigte leiding en ondersteuning te gee, asook die gedurige veranderinge aan leeruitkomste en assesseringsmetodes veroorsaak dat opvoeders nie tred te hou met die gedurige veranderinge in die onderwys nie. Dit dra by tot opvoeders se negatiwiteit oor inklusiewe onderwys
- MIV/VIGS: Baie kinders word geaffekteer deurdat een of beide van hul ouers of ander familie deur die VIGS-epidemie geraak is. Daar is ook opvoeders wat moontlik worstel met hulle eie status of dié van familielede. Hierdie faktor dra by tot stres en negatiwiteit onder opvoeders
- Die gemeenskappe waar opvoeding plaasvind: Die beroepstatus van opvoeders is laag en hulle word dikwels nie deur gemeenskappe gerespekteer nie. Leerders en ouers sien opvoeders nie as leiers in die gemeenskap nie
- Faktore in die onderwysstelsel:
 - Swak werksomstandighede
 - Werkslading wat te groot is
 - Politiek wat struwelinge tussen personeel veroorsaak
 - Swak kommunikasie met onderwysbestuurders
 - Weerstand teen gedurige veranderinge in die onderwys
 - Onvoldoende beroepsbevordering vir opvoeders

Desnieteenstaande het inklusiewe onderwys oor die jare tog momentum gekry in Suid-Afrika. Opvoeders het begin aanvaar dat hulle die sleutelemente van die implementering van die inklusiewe beleid is. In die Wes-Kaap is 'n netwerk – die Western Cape Forum for Inclusive Education South Africa – gestig, bestaande uit ouers, opvoeders en ander belanghebbendes by inklusiewe onderwys. Hulle het ten doel om inklusiewe onderwys in die Wes-Kaap te bevorder en om steun daarvoor uit te brei (EENET, 2002:1). Mnr Dugmore, Minister van Onderwys in die Wes-Kaap, het tydens 'n konferensie van die Suid-Afrikaanse Nasionale Assosiasie vir Spesiale Onderwys (SANASO) in 2007 beklemtoon dat daar gedurende 2007 werkwinkels deur die Onderwysbestuur- en ondersteuningsentrum (OBOS) aangebied is, wat gefokus het op die implementering van die Booth en Ainscow se “*Index for Inclusion and the Individual Support Plan for Learners who Experiences Barriers to Learning*” (Dugmore, 2007:3). Hierdie indeks bevat aanduiders vir die funksionering van

ondersteuningspanne, skoolbeplanning, asook ondersteuning van skole, wat skole in staat stel om hul eie ontwikkeling en vooruitgang in die implementering van volhoubare inklusiewe onderwys te kontroleer.

Dugmore (2007:3) toon verder aan dat opvoeders uitgedaag word om hul rolle en verantwoordelikhede te herbedink, nuwe kennis te konstrueer en nuwe vaardighede aan te leer ten einde by onderwysveranderinge aan te pas. Opvoeders in openbare skole word verder uitgedaag om, saam met die skoolhoof en die bestuurspan, 'n inklusiewe stelsel in die skool te skep. Skole moet hierdie as 'n integrale aspek en nie as 'n "aanlap"-funksie beskou nie. Inklusiewe onderwys is die rigtinggewende faktor in alle prosesse van besluitneming met betrekking tot die kurrikulum, toelating of ondersteuningsdienste. Effektiewe inklusiewe onderwys is gebaseer op vertroue, respek, gesamentlike beplanning, 'n gedeelde visie en 'n strewe na 'n voorkomende ontwikkelingsbenadering tot ondersteuningsdienste (Dugmore, 2007:3).

2.3 'n INTERNASIONALE PERSPEKTIEF OP OPVOEDERS SE HOUDINGS OOR INKLUSIEWE ONDERWYS

Wêreldwyd word stappe geneem om onderwys meer inklusief te maak (UNESCO, 1994:7). In sekere lande word groter vordering gemaak soos in Brittanje waar die "Green Paper" soortgelyk aan Suid-Afrika se "White Paper 6" in werking gestel is om toe te sien dat integrasie van leerders met spesiale behoeftes in die hoofstroom plaasvind (Avramidis *et al.*, 2000:192). Daar is egter lande waar, ten spyte van internasionale tendense, nog weinig hervorming tot leerdergesentreerde onderwys plaasvind, en die individuele behoeftes van leerders word steeds misken (Ainscow *et al.*, 2006:231; UNESCO, 2009:25). Ten einde 'n internasionale perspektief ten opsigte van opvoeders se ervarings teenoor die implementering van inklusiewe onderwys te verkry, word die implementering van inklusiewe onderwys in enkele lande bespreek. Die lande wat vervolgens bespreek gaan word is Indië, Australië, Brittanje, Amerika, en China, aangesien inklusiewe onderwys reeds vir 'n geruime tyd in daardie lande geïmplementeer word.

2.3.1 Indië

Indië het hulle tydens die Salamanca Kongres (1994) beywer vir die toepassing van die deklarasie deur hulself te verbind aan die doel om onderwys vir almal teen 2010 te bewerkstellig. Indië het 'n enorme taak om al hul totale aantal leerders – 30 tot 80 miljoen – te onderrig (Singal *et al.*, 2003:85).

Indië is nes Suid-Afrika 'n land met groot diversiteit ten opsigte van kultuur, taal en gewoontes. Daar is groot verskille tussen die hoë klas, middelklas en die armes, asook tussen die stedelike in plattelandse gebiede. Die gemiddelde aantal leerders per klas wissel tussen 50-70 met een opvoeder per klas. Daar is groot verskille in die sosiale, kulturele en ekonomiese diversiteit van die kinders se omstandighede. Hulpbronne is ook beperk (Sen, 2000:1-2). Inklusiewe onderwys in Indië slaag slegs met deursettingsvermoë en toewyding van die opvoeders (Sen, 2000:2). Slegs 'n klein persentasie leerders met spesiale behoeftes kan in hoofstroomskole geakkommodeer word, omdat die ouers van sulke leerders gewoonlik nie die skoolfooie kan bekostig nie (Vakil *et al.*, 2002:47). Staatskole in Indië ondervind heelwat probleme wat die insluiting van leerders met spesiale behoeftes bemoeilik, byvoorbeeld 'n gebrek aan toepaslik opgeleide personeel, beperkte hulpbronne, en 'n gebrek aan 'n standaard leerplan wat eenvormigheid in skole beperk (Vakil *et al.*, 2002:47)

Opvoeders in Indië se skole gaan van die veronderstelling uit dat leerders wat ekstra aandag van die opvoeders vereis, uit die hoofstroomstelsel uitgesluit moet word (Singal *et al.*, 2003:91). Volgens Singal *et al.* (2003:91) regverdig opvoeders hierdie uitsluiting op grond daarvan dat hierdie leerders nie oor die nodige vaardighede beskik om aan die vereistes in hoofstroomonderrig te voldoen nie. Opvoeders voel dat hulle te besig is om volle aandag aan hierdie leerders te gee. Derhalwe voel hierdie leerders geïsoleerd in die klas (Singal *et al.*, 2003:91). Hierdie situasie lei tot gedragsprobleme, leerders kom nie oor die weg met die ander leerders in die klas nie, en hulle kan ook nie die druk van prestasie hanteer nie (Singal *et al.*, 2003:92). Opvoeders in Indië is van mening dat hoofstroomskole nie die plek vir leerders met spesiale behoeftes is nie en dat hulle na spesiale skole moet gaan vir onderwys en opleiding op hulle vlak (Singal *et al.*, 2003:92).

Jukes *et al.* (2009:23) het deur middel van onderhoude met opvoeders in Indië bevind dat leerders se leerprobleme voortduur ongeag diagnoses, assessering en intervensies vir hierdie leerders. Klaskamerbestuur was ook een van die hoofredes wat probleme veroorsaak vir opvoeders wat met leerders werk wat spesiale aandag nodig het. Die opvoeders was ook van mening dat hulle geen beheer gehad het oor die leerders se veelvuldige probleme nie. Die gevolg was dat die baie probleme in die klaskamer tot stres, demotivering, en talle veeleisende uitdagings vir opvoeders gelei het (Jukes *et al.*, 2009:24). Die gebrek aan beskikbaarstelling van fondse aan skole was ook bydraend tot die demotivering van opvoeders. Die opvoeders was ook nie geken in die opstelling van 'n

beleid oor inklusiwiteit nie. Hulle het gedwing gevoel om leerders wat spesiale hulp benodig in te faseer in die hoofstroomstelsel (Singal *et al.*, 2003:92).

In Singal se studie (2003:93) moes opvoeders self veranderinge in hulle onderrig aanbring om leerders met leerbehoefte te akkommodeer. Selfs die ander leerders in die klasse het die opvoeders bygestaan met hulp vir daardie leerders. Die opvoeders het ook daarop aangedring om voldoende opleiding te ondergaan ten einde die behoeftes van leerders wat spesiale behoeftes benodig te hanteer (Singal *et al.*, 2003:94). In die bepaalde studie is die kommunikasiegaping tussen bestuur en gewone opvoeder geïdentifiseer as een van die struikelblokke by die implementering van inklusiewe onderwys, asook die druk van 'n eksamengefokusde kurrikulum (Singal *et al.*, 2003:95). Opvoeders het ook gemeen dat die kurrikulum nie veel geleentheid bied in terme van onderrig aan spesiale leerders nie, en dat hulle self as opvoeders ook nie genoegsame ondersteuning geniet nie.

2.3.2 Australië

Australië het inklusiewe onderwys by die Salamanca-Konferensie in 1994 as 'n effektiewe manier van onderrig aanvaar, om bevooroordeelde houdings teenoor leerders met leerhindernisse te verminder deur middel van die beweeg na 'n inklusiewe stelsel in skole en klaskamers asook strukturele en organisatoriese veranderinge (Forlin, 2006:265-266). Subban *et al* (2006:42) meld dat die filosofie van inklusiewe onderwys in Australië die internasionale neiging gevolg het deurdat hierdie kontinent besluit het om die uitdagings te aanvaar om alle leerders in hoofstroomskole op 'n eerbare en regverdige manier op te voed. Talle skole in Australië het dan ook die geleentheid aangegryp om ten volle inklusief en deelnemend te word, deur hul beleide, praktyke en skoolkulture te verander. Bogenoemde is gedoen grotendeels om die leerders van Samoaanse en Aborigine-afkoms asook die aangrensende eilande se leerders te akkommodeer in hul skole (Van Kraayenoord, 2007:2).

Australië se *Disability Discrimination Act* (DDA) van 1992 het dan ook grootliks hierdie nasionale beleidsverandering gevolg ten einde inklusiewe onderwys in die Australiese opset te aanvaar en dat leerders beter geleentheid het om in gewone skole opgeneem te word (Sharma *et al.*, 2006:82). Dit val ook saam met Australië se *National Strategy for Equity in Schooling* (NSES) wat deur die *Commonwealth, State and Territory Ministers* daargestel is, waar voorgestel is dat daar gelykheid in die skole sal wees vir alle leerders. Volgens Sharma *et al* (2006:80) vereis inklusiwiteit dat verskeie rolspelers insluitende die onderwysdepartement, opvoeders, opleidingsentrums, skole en skoolgemeenskappe hulle moet verbind tot inklusiwiteit ten einde dit te laat slaag. Dit sluit ook aan by verskeie

sleutelpunte wat geopper is deur Australië se Minister van Onderwys tydens 'n Internasionale Konferensie oor Onderwys in Genève, Switserland, dat daar gekyk moet word na werksgeleenthede, werksverhoudinge en sosiale insluiting in skole (Gillard, 2008). Die Minister het vermeld dat sosiale insluiting daarvoor gaan om seker te maak dat elke leerder die geleentheid gegun moet word om 'n rol te speel in die ekonomiese, sosiale en burgerlike lewe van 'n nasie, en daarvolgens moet verseker word dat niemand benadeel word nie.

Binne hierdie inklusiewe ingesteldheid was dit duidelik dat skoolgemeenskappe begin het om mekaar te waardeer en respek te toon. Dit het ook aanleiding gegee tot 'n gevoel van innovasie, entoesiasme, opgewondenheid, en 'n verbintenis tot suksesvolle uitkomst vir alle leerders (Van Kraayenoord, 2007:2). Met die fokus op leerdergesentreerdheid, het skole in die Queensland-Onderwysdistrik die voortou geneem deurdat hulle innoverend was in die toepassing van inklusiwiteit, en hier het opvoeders wat bewus was van inklusiwiteit 'n baie belangrike rol in die toepassing gespeel (Van Kraayenoord, 2007:2). Opvoeders in die Australiese hoofstad Canberra weer, het byvoorbeeld gebruik gemaak van differensiasie deurdat hulle ekstra tyd met die leerders met leerbehoefes bestee het, minder werk vir die leerders gegee het, verskillende uitkomstes daargestel het, en hulpverlening verskaf het om hierdie leerders te akkommodeer (Van Kraayenoord, 2007:2).

Van Kraayenoord (2007b) sê die term 'inklusiewe onderwys' in Australië word in die literatuur en in die praktyk gedefinieer as die deelname van leerders met gestremdhede van watter aard ook al in die hoofstroom skoolopset. Daar word voorsiening gemaak in gewone skole vir leerders met 'n verskeidenheid bekwaamhede, agtergronde en aspirasies (Van Kraayenoord, 2007:1). Verder beteken inklusiewe onderwys in Australië dat leerders ongeag hul verskille moet voel dat hulle aan die skool behoort en ook deelname moet hê in die skoolgemeenskappe. Inklusiewe onderrig verwys ook verder na 'n toeganklike kurrikulum, 'n skoolgemeenskap waar leerders waardeer en gerespekteer word en ook waar hul sosiale, emosionele en intellektuele behoeftes gemeet sal word (Van Kraayenoord, 2007:1). Bailey *et al* (1997:428) is van mening dat inklusiewe onderwys in Australië sodanig gekonseptualiseer moet word dat dit gelykheid, geleentheid en behandeling vir alle leerders impliseer, en die etikettering van leerders in verskillende kategorieë kan elimineer. Bailey toon egter ook aan (1997:430) dat dit menslik is dat opvoeders soms teenstrydige persoonlike en professionele houdings teenoor inklusiewe onderwys huldig, byvoorbeeld dat hulle op professionele vlak inklusiewe onderwys aanvaar, maar op persoonlike vlak glo dat leerders wat leerbehoefes het in aparte skole hoort waar hulle die nodige ondersteuning kan ontvang.

Opvoeders in Australië word dus deur diversiteit in hul skole gekonfronteer, soos elders in die wêreld. Volgens Paterson (2007:427) is leerders met leerhindernisse egter lank reeds deel van die Australiese onderwysstelsel en maak hulle ongeveer twintig persent van die leerderpopulasie in hoofstroomklaskamers uit. Hierdie situasie het egter behels dat leerders met leerhindernisse se behoeftes nie deur konvensionele onderrig bevredig kon word nie, maar dat hulle behoeftes inderwaarheid ondergeskik gestel is aan die behoeftes van die gemiddelde leerder in hoofstroomonderwys (Paterson, 2007:427). Volgens Bailey *et al* (1997:431) vereis inklusiewe onderwys veranderinge in die perspektiewe en bestuur in skole, wat impliseer dat opvoeders die dienste van assistente kan bekom. Dit impliseer ook dat leerdergetalle in klasse geminimaliseer moet word ten einde alle leerders suksesvol te kan ondersteun.

In Australië omvat die diversiteit van leerders met spesiale behoeftes, leerders met leergestremdhede, Aborigenes en Samoaanse leerders, leerders van omliggende eilande naby Australië en leerders van verskillende sosio-ekonomiese agtergronde (Van Kraayenoord, 2007:2). Dit is dan ook om hierdie rede dat elke staat in Australië sy eie wetgewing het; dus bepaal elke staat sy eie kriteria waarvolgens leerders met spesiale behoeftes òf in inklusiewe onderwys òf in aparte onderwys in elke staat ingesluit word (Forlin, 2006:265). Opvoeders in die verskillende state van Australië kan dus nie 'n eenvormige inklusiewe onderwysstelsel toepas nie en moet dus ook op verskillende maniere hulself psigies en prakties voorberei om inklusiewe onderwys hul eie te maak (Subban *et al.*, 2006:42).

Paterson (2007:428) se studie toon aan dat opvoeders in Australië inklusiewe onderwys ondersteun, maar tegelykertyd hul eie vaardighede bevraagteken om leerders tegemoet te kom in die klaskamer. Opvoeders lug dus die behoefte om meer doelgerigte, gefokusde opleiding te ondergaan ten einde aan die behoeftes van alle leerders in inklusiewe onderwys te voldoen (Paterson, 2007:428). Aangesien al die state in Australië hul eie verskillende opleidingsmodelle met verskillende inhoude het, sê die opvoeders dat hulle met die voltooiing van opleiding nie almal oor die nodige vaardighede beskik om die diverse behoeftes wat in die klas bestaan die hoof te bied nie (Sharma *et al.*, 2006:81). Dit word toegeskryf aan die feit dat slegs sowat 45% van opvoedersopleiding in die verskeie state voorsiening maak vir inklusiewe onderwys-opleiding.

Al is daar volgens bogenoemde studies ondersteuning vir inklusiewe onderwys, blyk die implementering daarvan egter 'n probleem te wees omdat die opvoeders onder andere

bekommerd is oor hul bevoegdhede, en ook die volgende bekommernisse ervaar (Forlin, 2006:269):

- Opvoeders is bekommerd oor hul gewaande onvermoë om met leerders met leerhindernisse in die hoofstroomklasse te werk
- Die gevoel onder opvoeders is ook daar dat hulle nie oor die praktiese vaardighede beskik om die kurrikulum so te wysig dat dit vir die leerders wat spesiale onderwys benodig hanteerbaar is nie
- Opvoeders voel ook dat hulle nie toepaslike onderrigmetodes toepas vir leerders met leerhindernisse in inklusiewe onderwys
- Daar word ook gevoel dat hulle nie die regte assesseringstrategieë vir die leerders soos deur die onderskeie state daargestel, kan gebruik nie
- Opvoeders voel ook dat hulle nie sal kan tred hou met kinders wat erge emosionele en gedragsprobleme openbaar nie
- Spanning heers ook onder opvoeders oor hoe hulle vaardighede om met hierdie leerders te werk aangepas sal moet word, omdat die meeste van hulle gewoon was om slegs met gewone leerders in hoofstroomklasse te werk

Forlin se studie (2006:269) toon ook aan dat die implementering van inklusiewe onderwys in Australië verder belemmer word deur veelvuldige eienskappe soos skooltradisies asook die organisatoriese dinamika van elke skool in die onderskeie state.

Loreman *et al* (2005:6) maak melding van die feit dat negatiewe houdings in Wes-Australië vergroot het deur die graad van die gestremdheid van leerders. Daar is toe bevind dat hierdie houdings verdwyn nadat opvoeders ondervinding opgedoen het deur verdere studies en opleiding, oor hoe om met hierdie leerders te werk. Skole in Australië het dan ook versigtig te werk gegaan om 'n sistematiese struktuur van doelwitte daar te stel vir die leerder met spesiale leerbehoefte, deurdat hulle die kurrikulum aangepas het by leerders se spesifieke behoeftes.

Wat befondsing betref het navorsers gevind dat skole met minder fondse oënskynlik beter aanpas by inklusiewe onderwys as skole wat groter fondse van daardie staat se regering ontvang (Loreman *et al.*, 2005:10). Skole in Wes-Australië het byvoorbeeld onderwysfasiliteite naamlik *Education Support Services* (ESC) op die terrein van die skole opgerig ten einde die interaksie met die leerders in die hoofstroomskool te behou (Forlin, 2006:266). Hierdie ondersteuningsdienste staan wel onafhanklik van die skool, met sy eie prinsipaal in beheer, en 'n ondersteuningsprogram wat deur die personeel in die ESC aangebied word. Na afloop van die ondersteuningsprogram sien die personeel toe dat die

leerders weer by die hoofstroomklas in die hoofstroomskool se programme geïntegreer word. Die leerders bly dus geregistreer in die hoofstroomskool en word vir 'n gedeelte van die dag onttrek om na die ESC op die terrein te gaan vir die nodige ondersteuning, waarna hulle terugkeer na die hoofstroomskool se gewone programme.

(Van Kraayenoord, 2007:3) argumenteer dat die wyse van implementering van inklusiewe onderwys in Australië relevant is en oorweeg behoort te word deur ander lande se opvoeders en skooladministrateurs.

2.3.3. Brittanje

Volgens (Avramidis *et al.*, 2000:192) het Brittanje benewens die aanvaarding van die Salamanca-Verklaring in 1994 hul eie *Green Paper: Excellence for All Children* gepubliseer in 1997 waarin hulle ten volle die beginsel dat alle leerders met spesiale onderwysbehoefte waar moontlik in die hoofstroomskole geakkommodeer sal word, onderneem het. Die *Green Paper* spesifiseer wel dat daar sterk opvoedkundige, sosiale en morele gronde vir hierdie leerders se toelating tot die hoofstroomstelsel moes en steeds moet wees (Avramidis *et al.*, 2000:192); dit is nie alle leerders wat onmiddellik na die hoofstroomskole oorgeplaas word nie (Avramidis *et al.*, 2000:192).

Volgens Ainscow *et al.* (Ainscow *et al.*, 2006:231) word inklusiewe onderwys grotendeels gesien as 'n manier van ondersteuning en aanvaarding van diversiteit in skole, en volgens Lewis (2000:202) verwys die byvoeglike naamwoord 'inklusief' na die besondere kwaliteit van die onderrig. Evans *et al.* (2002:2) is selfs van mening dat inklusiewe onderwys 'n gonswoord geword het in sosiale en onderwysbeleide in Brittanje en die Europese Kontinent. Nogtans stel Gibb (2007:121) dit onomwonde dat daar in die suksesvolle insluiting van leerders in die inklusiewe stelsel 'n vennootskap moet wees tussen drie belangrike komponente, naamlik ondersteunende professionele personeel, hoofstroomskole en hul ouers.

Avramides *et al.* (2000:193) het in hul studie tot die slotsom gekom dat opvoeders in hoofstroomskole nog nie die nodige empatie ontwikkel het om die omstandighede en behoeftes van leerders met leerhindernisse ten volle te verstaan nie, en dus nog nie gereed is om hulle te aanvaar nie. In 'n meer resente studie van (Brady *et al.*, 2008:529) blyk dit egter dat opvoeders hedendaags minder frustrasie ervaar en daar meer 'n gevoel van

jammerte is ten opsigte van leerders met leerhindernisse, maar terselfdertyd ook 'n laer verwagting ten opsigte van hulle toekomstige sukses as teenoor leerders wat nie hindernisse ervaar nie.

'n Studie onderneem deur Avramidis *et al.* (2000:193) het getoon dat opvoeders in hoofstroomskole se houdings ten opsigte van inklusiewe onderwys spreek van 'n lae mate van vertroue in hul eie vaardighede asook dié van die ondersteuningspersoneel tot hul beskikking. Dit het tot gevolg gehad dat opvoeders slegs positief was om daardie leerders in die hoofstroom te in te sluit wat geen ekstra las op hulle en ander leerders in die klas sou plaas nie. Lewis se studie (2000:202) het ook aangetoon dat opvoeders in spesiale skole aandui dat die meeste probleme wat hulle in die gesig staar veroorsaak is deur leerders se vorige ervarings in hoofstroomskole, waar hulle gesien is as leerders met afwykings, en dienooreenkomstig nie deur die personeel die nodige ondersteuning gekry het nie. Avramidis *et al.* (2000:194) se studie het ook uitgewys dat die oorgrote meerderheid van opvoeders wat nie betrokke is by inklusiewe onderwys nie, sterk negatiewe gevoelens oor inklusiwiteit het, en voel dat die beleidmakers uit voeling is met die ware klaskamerrealiteite. Die studie van ((Avramidis *et al.*, 2000:194) het die volgende faktore geïdentifiseer wat die effektiwiteit van inklusiewe onderwys in Brittanje beïnvloed:

- Die grootte van die klasse
- Onvoldoende navorsing oor ondersteuningsmateriaal
- Die feit dat alle leerders voordeel moet trek uit inklusiwiteit
- Onvoldoende opvoederopleiding

'n Latere studie deur Hodkinson (2005:20) toon wel aan dat ofskoon die meeste opvoeders op daardie stadium inklusiewe onderwys ondersteun het, hulle dit voorwaardelik steun met inagneming van die aard van ondersteuning wat die leerders benodig in die inklusiewe skoolopset. 'n Meer resente studie onderneem deur Pearson (2007:26) het aangedui dat opvoeders inklusiewe onderwys nog steeds as 'n doelwit vir die *toekoms* beskou waarin die fokus gerig sal moet wees op opvoeders se doelgerigte kennis, vaardighede en houdings. Gibbs *et al.* (2007:110) is van mening dat beplanning van take, werk in klein groepe, samewerking, verantwoordelikhede en aanspreeklikheid van die rolspelers in die verband, inklusiwiteit kan bevorder. Volgens Lewis (2000:202) sou die ideaal vir opvoeders kon wees om inklusiewe onderwys te gebruik om deur die huidige onderwyssisteem te breek en die swakhede wat daarin opgesluit lê te ontbloot.

2.3.4 Amerika

Skole in Amerikaanse state begryp volgens Carter *et al* (2009:60) die belangrikheid van akademiese vooruitgang vir alle leerders, waarvoor professionele samewerking, beplanning en intervensie vir leerders met spesiale behoeftes krities noodsaaklik is. Die *Elementary and Secondary Education Act* en die *No Child Left Behind (NCLB)* wat die Amerikaanse regering in 2001 uitgeroep het, het benadruk dat geen leerder uitgesluit sal word uit inklusiewe onderwys nie, en hierdeur is die Amerikaanse regering se verbintenis tot inklusiewe onderwys verder versterk (Thurlow *et al.*, 2005:232). Barr *et al* (2008:226) wys egter uit dat in die kontemporêre Westerse samelewing in Amerika die stereotipiese idee nog steeds bestaan dat persone met spesiale behoeftes minderwaardig is teenoor ander individue, wat tot gevolg het dat leerders met spesiale behoeftes deur die samelewing steeds gesien word as anders, afhanklik van ander, onstabiel, en dus geïsoleer moet word van medeleerders.

Kort na die aanvaarding van die Salamanca-Verklaring deur Amerika in 1994, het 'n studie deur Idol (1997:388) uitgewys dat opvoeders se houding teenoor inklusiewe onderwys in daardie stadium baie negatief was, en is die volgende redes daarvoor aangevoer:

- Opvoeders was tot op daardie stadium gewoond daaraan om leerders te verwys na die spesiale opvoeder by die skool of elders
- Opvoeders in spesiale onderwys het dit as hul prerogatief gesien om met leerders met spesiale behoeftes in spesiale onderwys te werk
- Klasgrootte in inklusiewe onderwys was 'n bron van kommer wat volgens hulle onregverdig sou wees teenoor die ander leerders in die klas
- Opvoeders het gevoel dat alle leerders op hul vlak en graad onderrig behoort te ontvang soos dit tot op daardie stadium in onderskeidelik hoofstroom- en spesiale onderwys die geval was
- Opvoeders was van mening dat hulle leerders met hindernisse eerder sou benadeel as help.

In 'n latere studie deur Avramides *et al.* (2000:195) het dit geblyk dat slegs 'n derde van opvoeders in Amerika voel dat hulle die nodige tyd, voorbereiding, hulpbronne en vaardighede het wat nodig is vir die suksesvolle toepassing van inklusiewe onderwys. Opvoeders was veral bekommerd oor die insluiting van leerders met leer- en emosionele en gedragshindernisse, omdat hulle gevoel het dat hul tyd en energie gedomineer word deur leerders met leerbehoefte, wat die vordering van die res van die leerders kon striem.

Desnieteenstaande wys studies deur Klinger *et al* en Zigmond (soos aangehaal) deur (Cook, 2001:203-204) daarop dat opvoeders soms intens en persoonlik betrokke raak by leerders wat spesiale hulp nodig het, omdat hulle voel dat die verskil tussen 'n sukses en mislukking in hierdie leerders se skoolloopbaan by hulle berus. Dieselfde studies deur Klinger *et al* en Zigmond (Cook, 2001) het egter ook getoon dat leerders met leerhindernisse nie werklik vordering getoon het in inklusiewe onderwys nie ten spyte van die al die hulp van 'n hoë standaard, en dat hulle nie werklik deur hul medeleerders aanvaar was nie.

Causton-Theoharis *et al.* (2008:382) wys uit dat regtens die *No Child Left Behind Act* van 2001, opvoeders voel dat daar intense politieke druk op hulle geplaas word om leerders se punte aan te pas in die gestandaardiseerde toetsstelsel van Amerika, omdat skole moet kan aantoon dat leerders vordering getoon het. Causton-Theoharis *et al* (2008:382) toon verder aan dat die gevolg hiervan is dat opvoeders gedemoraliseerd voel, aangesien swak prestasies van leerders tot gevolg het dat hulle salarisse en merietetoekennings verlaag word as hulle nie die nodige doelwitte bereik het met die leerders nie. Dit affekteer dan die opvoeders negatief in so 'n mate dat dit hul onderrig aan alle leerders belemmer. Opvoeders toon volgens (Causton-Theoharis *et al.*, 2008:382) aan dat hierdie politieke druk hulle laat wegbeweeg van leerdergesentreerde onderrig, terug na inhoudsgerigte onderrig ter wille van hoër leeruitkomstes. (Cook, 2001:204) noem ook dat opvoeders soms voel om boedel oor te gee, veral as hulle moet werk met leerders met gedrags- en sosiale probleme en ongedissiplineerde leerders. Ook gesien in die lig van leerders se diverse gedrag en min hulpmiddels tot hul beskikking, kan opvoeders nie optimaal die behoeftes van al die leerders op een slag hanteer nie (Cook, 2001:205).

Carter *et al* (2009:61) verwys na studies waarin opvoeders in Amerika die volgende probleme in die samewerking tussen opvoeders in die implementering van inklusiewe onderwys uitlig:

- die opvoeders het nie genoegsame tyd vir samewerking met mekaar om hierdie leerders te ondersteun nie
- opvoeders ervaar botsende belange, wat die samewerking onder mekaar bemoeilik
- hulle ervaar ook 'n gebrek aan ondersteuning vanaf die skooladministrateurs in die bevordering van samewerking

In 'n studie deur Bardin *et al.* (2008:473) het opvoeders van leerders met gedeeltelike sigprobleme die argument aangevoer dat slegs die fisiese insluiting van leerders in hoofstroomklasse onvoldoende is vir die leerders se akademiese sukses en dat daar eerder aandag gegee moet word aan die leerders se behoeftes soos reeds deur assessering uitgewys. Die opvoeders in hierdie studie (Bardin *et al.*, 2008:475) sien die

onderrigomgewing as 'n struikelblok vir leerders wat spesiale behoeftes benodig omdat die omgewing slegs ontwerp is vir leerders wat normaal funksioneer. In 'n studie van Weiss *et al* (2002:67) sien die opvoeders dat die gaping tussen die vaardigheidsvlakke van leerders met leerhindernisse en dié daarsonder, manifesteer in die leerders se akademiese prestasie en in hul gedragspatrone.

In 'n poging om hierdie belewenisse en houdings van opvoeders in die kiem te smoor het die Amerikaanse nasionale regering deur middel van die *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) (2004) die rol van sogenaamde para-professionele persone in die lewe geroep om leerders wat spesiale onderwys behoeftes benodig vanaf 'n vroeër stadium in hoofstroomonderwys onder hande te neem en sodoende die opvoeders behulpsaam te wees in die uitvoering van hul pligte, soos deur Hughes *et al.* (2008:164) beskryf. Hierdie para-professionele persone dien dan as die leerder se primêre ondersteuner in die inklusiewe omgewing, in plaas van die opvoeder self.

2.3.5 China

Na die Salamanca-Konferensie van 1994 is 'n nasionale vergadering in China belê om opvoeders se houdings ten opsigte van leerders met spesiale behoeftes te evalueer, en het daar 'n dokument genaamd *Methods of Launching the Work of Suiban Jiudu for Children and Youth* die lig gesien waarin 'n oproep op *suiban jiudu* (om leerders met gestremdhede in algemene klasse in te sluit) gemaak is (McCabe, 2003:17-19). Spesiale skole het egter bly voortbestaan en is deur vrywillige, godsdienstige organisasies behartig wat grotendeels deur die regering gesubsidieer is deur middel van salarisse en toerusting (Potts, 1998:114). Ten spyte van die erkenning van leerders se hindernisse het opvoeders in hoofstroomskole steeds 'n onwilligheid getoon om te reageer op leerders se probleme en is die leerders verwys na die *Revised Resource Class* (RRC) in Chinese skole (Potts, 1998:114). Hoofstroomopvoeders het nie leerders met leerhindernisse as hulle probleem gesien nie en die leerders is verwys na die junior opvoeders met min ondervinding om na die leerders om te sien (Potts, 1998:116).

Volgens (Ching *et al.*, 2007:162) is die ondersteuning van opvoeders in inklusiewe onderwys van kardinale belang vir die suksesvolle implementering daarvan. Baie opvoeders in China het voorbehoude aangaande inklusiewe onderwys en die insluiting van leerders met spesiale behoeftes, en voel dat hulle nie opgewasse is vir die taak op hande nie. Oor die algemeen is opvoeders in China volgens (Ching *et al.*, 2007:164) baie negatief oor die insluiting van leerders in hul klasse met emosionele en gedragprobleme omdat hulle nie oor

die nodige ondervinding daarvan beskik nie. Dit blyk dat die opvoeders eerder sal verkies om leerders in hul klasse te hê wat lae vlakke van sosiale gedrag toon, maar onwillig is om leerders in te sluit wat akademiese en kommunikasieprobleme het (Ching *et al.*, 2007:164). Aan die ander kant het Ching se studie ook opgelewer dat vroulike opvoeders, tesame met opvoeders wat alreeds ervarings gehad het met familieledede wat gestremdhede het, meer tegemoetkomend as hul manlike eweknieë is om met leerders te werk wat leerhindernisse ervaar in inklusiewe onderwys (Ching *et al.*, 2007:163).

2.3 SAMEVATTING VAN OPVOEDERS SE HOUDINGS OOR INKLUSIEWE ONDERWYS

Samevattend van die Suid-Afrikaanse situasie is dit duidelik dat opvoeders oor die algemeen 'n negatiewe gesindheid teenoor inklusiewe onderwys openbaar, en is dit duidelik dat 'n paradigmaterskuiwing in die opvoederskorps sal moet plaasvind, sodat die breër gemeenskap uiteindelik by inklusiewe onderwys kan baatvind. Suid-Afrikaners was vir so 'n lang tyd deel van 'n gesegmenteerde samelewing dat inklusiwiteit slegs met 'n doelbewuste en daadwerklike poging kan slaag.

Dit is ook duidelik dat in die Suid-Afrikaanse konteks daar bepaalde kritiek geopper word met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys. Deur 'n bepaling te doen van opvoeders se houding teenoor die implementering van inklusiewe onderwys, behoort daar vasgestel te kan word hoedanig opvoeders voel oor die idee van inklusiewe onderwys, ofskoon dit net in die George-omgewing sal wees, en of dit haalbaar is in skole ter verwesenliking van die doelwitte Witskrif 6.

Samevattend van die internasionale perspektief kan aangedui word die opvoeders se houdings weerspieël dat sommige positief en ander negatief ingestel is jeens inklusiewe onderwys, maar dat dit 'n konsep is wat wêreldwyd momentum kry. In die lande hierbo beskryf het inklusiewe onderwys ten spyte van uitdagings die nodige stukrag, omdat die opvoeders besef dat dit tot die leerders se voordeel is.

Dit is duidelik dat daar in al die lande voortdurend aanpassings gemaak sal moet word in opvoederopleiding en die voorsiening van ondersteuningsfasiliteite, om inklusiewe onderwys te laat slaag.