

**Suksefsfaktore betrokke by funksionele
skoolgebaseerde ondersteuningspanne in
landelike laerskole in die Noordwesprovinsie**

D Botha



orcid.org/ 0000-0003-3329-5207

Verhandeling voorgelê ter nakoming vir die graad *Magister
Educationis in Leerderondersteuning* aan die Noordwes-
Universiteit

Studieleier: Prof JF Hay

Gradeplegtigheid: Oktober 2019

Studentenommer: 21699348

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie verhandeling my eie werk is en dat ek nie voorheen die verhandeling of gedeeltes daarvan, vir die verwerking van 'n graad of ander kwalifikasie by enige ander universiteit ingehandig het nie.



D. Botha

Mei 2019

Datum

BEDANKINGS

Die volgende persone en instansies het 'n waardevolle bydrae gelewer tot die voltooiing van hierdie navorsing. Ek betuig my dank aan die volgende persone en instansies:

- My God, vir sy GROOT genade en goedheid.
- My studieleier, prof. Johnnie Hay, vir sy kundige en professionele leiding.
- My ouers, Tom en Patrys Botha, en familieleden ... BAIE DANKIE vir jul volgehoue motivering en ondersteuning.
- My twee seuns vir jul belangstelling, verstaan en liefde.
- My vriende en kollegas vir emosionele ondersteuning en aanmoediging.
- Die Onderwysdepartement, vir die goedkeuring wat verleen is om navorsing in skole te mag doen.
- Die skoolbeheerliggame en skoolhoofde, vir die goedkeuring wat verleen is om navorsing in die betrokke skole te doen.
- Al die onderwysers wat hul tyd opgeoffer het om aan die navorsing deel te neem.
- Die Gautengse Onderwysdepartement, Noordwes-Universiteit en Inclusive Education South Africa (IESA) vir finansiële ondersteuning.
- Die personeel van die Onderwysbiblioteek, NWU vir die opspoor van bronne.

OPSOMMING

In die gees van demokrasie het daar sedert 1994 belangrike veranderinge binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel plaasgevind. Met Witskrif 6 oor Spesialebehoefteonderwys (2001) as beleidsdokument, is daar na 'n enkele stelsel van inklusiewe onderwys vir almal beweeg. Alhoewel Witskrif 6 die ontwikkeling van die vermoëns van alle leerders bevorder, word toegangstrategieë vir leerders met hindernisse tot die kurrikulum beklemtoon. Die skoolgebaseerde ondersteuningspan (SGOS) as steunstruktuur en komponent van inklusiewe onderwys op skoolvlak speel 'n sleutelrol in die holistiese ondersteuning en hulpverlening aan leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar. Die doel van hierdie studie was om vas te stel watter faktore 'n rol speel in die suksesvolle funksionering van skoolgebaseerde ondersteuningspanne in vyf landelike laerskole in die Noordwesprovinsie. 'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering is gevolg. Waarderende ondersoek (*appreciative inquiry*) is as navorsingslens benut met 'n meervoudige gevallestudie as ontwerp. Die bevinding is gemaak dat inklusiewe onderwys werkbaar gemaak kan word deur funksionele skoolgebaseerde ondersteuningspanne binne hierdie konteks. Faktore wat bydra tot die suksesvolle funksionering van die skoolgebaseerde ondersteuningspan by hierdie skole stem grootliks ooreen ten opsigte van hul implementering van leer- en leerderondersteuning en verskil slegs waar kontekstuele verskille dit noodsaak. Suksesfaktore betrokke by funksionele skoolgebaseerde ondersteuningspanne in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie blyk volgens die studie die volgende te wees: kennis van beleid, rol en funksies; intervensie in die praktyk; implementering van SIAS-beleid en -prosesse; mobilisering van kundigheid vanuit die groter ondersteuningsnetwerk; bestuur van uitdagings; en die ontwerp van haalbare strategieë om gapings in leer- en leerderondersteuning te vernou.

Op grond van die data wat ingesamel is en in ooreenstemming met die literatuur speel die suksesfaktore wat betrokke is by funksionele skoolgebaseerde ondersteuningspanne 'n deurslaggewende rol om inklusiewe onderwys 'n haalbare moontlikheid op skoolvlak te maak. Die studie hoop om 'n bydrae te lewer om die aantal landelike laerskole met funksionele skoolgebaseerde ondersteuningspanne te vermeerder en dié met 'n funksionele skoolgebaseerde ondersteuningspan se vlak van effektiwiteit en doeltreffendheid te verhoog.

Sleutelwoorde: funksioneel, hindernisse tot leer en ontwikkeling, inklusiewe onderwys, landelike laerskole, leer- en leerderondersteuning, ondersteuningsnetwerk, skoolgebaseerde ondersteuningspan, SIAS-beleid.

ABSTRACT

Within the ideal of a democratic South Africa, several changes have manifested in the education system since 1994. Education White Paper 6 as policy document promotes a single education system for all learners. Although Education White Paper 6 envisions the development of the potential of all learners, access to the curriculum by learners experiencing barriers to learning and development is emphasised. The school-based support team as a proposed structure and component of inclusive education at school level plays a key role in providing holistic support to learners who experience barriers to learning and development.

The purpose of this study was to determine which success factors are contributing to the functionality of school-based support teams in rural schools in the North-West Province. A qualitative research approach was followed. Appreciative inquiry as research lens was utilised within a multiple case study design. The findings indicated that inclusive education is made workable through functional school-based support teams in this specific context. Factors contributing to the effective functioning of the school-based support team at these schools correspond with regard to their implementation of learner support and only differ where contextual differences dictate such. The indicators identified as success factors contributing to the functional operation of school-based support teams in rural schools in the North-West Province, as determined by the findings of the study include the following: proper knowledge of policies, roles and functions; intervention in practice; implementation of SIAS policy and procedures; managing of challenges; exploring, facilitating and mobilising collaboration with stakeholders; and discovering feasible and creative strategies to close gaps in learner support.

Based on the data collected, and in accordance with the literature, success factors related to a functional school-based support team at school level plays a determining role in making inclusive education feasible. The study hopes to contribute to increase the number of rural primary schools with functional school-based support teams and enhance the performance and effectiveness of already-existing functional school-based support teams.

Keywords: barriers to learning and development, collaboration, functional, inclusive education, learner support, rural primary schools, school-based support team, SIAS policy, stakeholders.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: INLEIDING TOT DIE STUDIE	1
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Begripsverklaring	2
1.3 Probleemstelling.....	4
1.4 Motivering en teoretiese raamwerk	6
1.5 Navorsingsvrae.....	10
1.5.1 Primêre navorsingsvraag	10
1.5.2 Sekondêre navorsingsvrae relevant tot die literatuurstudie	10
1.5.3 Sekondêre navorsingsvrae relevant tot die empiriese navorsing	11
1.6 Doel van die studie.....	11
1.7 Navorsingsontwerp	12
1.7.1 Filosofiese paradigma.....	12
1.7.2 Steekproefneming	14
1.7.3 Data-insamelingsmetodes	14
1.7.3.1 Fokusgroeponderhoude.....	15
1.7.3.2 Individuele onderhoude	15
1.7.3.3 Vraelyste	16
1.8 Data-ontleding en interpretasie	16
1.9 Rol van die navorser	17
1.10 Kwaliteitsversekering vir die studie	18
1.11 Etiese oorwegings	18

1.12	Waarde van die navorsingsprojek.....	19
1.12.1	Bydrae tot die vakgebied	19
1.12.2	Bydrae tot die navorsingsfokusarea.....	19
1.13	Hoofstukindeling	20
1.14	Samevatting	20
 HOOFSTUK 2: PERSPEKTIEWE OP INKLUSIEWE ONDERWYS		22
2.1	Inleiding.....	22
2.2	Inklusiewe onderwys.....	24
2.2.1	Die konsep ‘inklusiewe onderwys’.....	24
2.2.2	Inklusiewe onderwys gedefinieer	27
2.3	Inklusiewe onderwys: ’n Globale oorsig	30
2.3.1	Ontwikkelde lande	30
2.3.1.1	Italië.....	31
2.3.1.2	Amerika	32
2.3.1.3	Australië	33
2.3.2	Ontwikkelende lande	34
2.3.2.1	Indië	35
2.3.2.2	Nigerië	36
2.3.2.3	Zimbabwe	37
2.4	Inklusiewe onderwys in Suid-Afrika.....	39
2.4.1	Inklusiewe onderwys as nuwe benadering in die onderwys	40

2.4.2	Stand van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika	44
2.4.3	Implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika	50
2.4.3.1	Uitdagings wat inklusiewe onderwys bied	50
2.4.3.1.1	Integrasie met die kurrikulum	51
2.4.3.1.2	Kapasiteit van onderwysers	51
2.4.3.1.3	Samewerking tussen steunstrukture	52
2.4.3.1.4	Moreel en houding van onderwysers	52
2.4.3.1.5	Opleiding van en ondersteuning aan onderwysers	53
2.4.3.1.6	Milieu van onderrig en leer	54
2.4.3.1.7	Psigososiale welstand	54
2.4.3.2	Waarde van inklusiewe onderwys	54
2.5	Samevatting	56

HOOFSTUK 3: OPVOEDKUNDIGE ONDERSTEUNINGSDIENSTE BINNE INKLUSIEWE ONDERWYS

		58
3.1	Inleiding.....	58
3.2	Inklusiewe onderwys en opvoedkundige ondersteuning	59
3.2.1	Onderwys en ondersteuningstrukture: 'n Globale blik	61
3.2.1.1	Lesotho.....	62
3.2.1.2	Japan	62
3.2.1.3	Finland	65
3.2.2	Suid-Afrikaanse perspektief: Inklusiewe onderwys en ondersteuning	66

3.2.2.1	Nasionale aksieplan vir implementering.....	66
3.2.2.2	Sleutelhandleidings en -riglyne	67
3.2.2.3	Beleid van inklusiewe onderwys: Onderwyswitskrif 6 oor Spesialebehoefteonderwys.....	68
3.2.2.3.1	Hindernisse tot leer en ontwikkeling.....	69
3.2.2.3.2	Skoolontwikkeling of verskillende tipes skole	71
3.2.2.3.3	Suid-Afrikaanse model vir plasing van leerders	73
3.2.2.3.4	Die begaafde leerder	74
3.2.2.4	Uitbreiding ten opsigte van inklusiewe onderwys: SIAS-beleid	75
3.2.2.4.1	Die SIAS-proses	75
3.2.2.4.2	Toegang tot intervensie: Vlakke van ondersteuning.....	77
3.3	Formele ondersteuningstrukture ter versterking en uitbreiding van inklusiewe onderwys.....	79
3.3.1	Ondersteuning op skoolvlak: SGOS	81
3.3.1.1	Die funksionele SGOS.....	82
3.3.1.2	SGOS'e: Uitdagings en kritiek	87
3.3.2	Ondersteuning op distrikvlak: DGOS	89
3.4	Samevatting	92
HOOFSTUK 4: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE.....		93
4.1	Inleiding.....	93
4.2	Probleemstelling vir die studie.....	93
4.3	Doel en doelwitte van die studie.....	94

4.4	Navorsingsvrae.....	94
4.4.1	Primêre navorsingsvraag	94
4.4.2	Sekondêre navorsingsvrae relevant tot die literatuurstudie	95
4.4.3	Sekondêre navorsingsvrae relevant tot empiriese navorsing	95
4.5	Navorsingsparadigma	95
4.5.1	Filosofiese paradigma.....	95
4.5.2	Navorsingsbenadering	96
4.6	Navorsingsontwerp	96
4.6.1	Gevalllestudie.....	96
4.6.2	Waarderende ondersoek	98
4.7	Navorsingsmetodologie.....	99
4.7.1	Seleksie van deelnemers.....	99
4.7.2	Data-insamelingsmetodes	103
4.7.2.1	Fokusgroeponderhoude.....	103
4.7.2.2	Individuele onderhoude	104
4.7.2.3	Vraelyste	105
4.7.3	Data-ontleding en -interpretasie.....	105
4.8	Rol van die navorser	107
4.9	Kriteria vir kwaliteitversekering by gevallestudie	107
4.9.1	Geloofwaardigheid.....	108
4.9.2	Oordraagbaarheid	108
4.9.3	Bevestigbaarheid.....	108

4.9.4	Vertrouenswaardigheid.....	108
4.10	Etiese aspekte.....	109
4.11	Samevatting	111
HOOFSTUK 5: DATA-ONTLEDING EN -INTERPRETASIE		112
5.1	Inleiding.....	112
5.2	Navorsingsbevindinge aan die hand van die spesifieke doelwitte van die studie.....	113
5.2.1	Doelwit 1: Om die deelnemers se begrip van die SGOS binne die konteks van inklusiewe onderwys te verstaan.....	113
5.2.2	Doelwit 2: Om inligting te bekom oor die modus operandi wat gevolg is om die SGOS tot stand te bring	115
5.2.3	Doelwit 3: Om die deelnemers se insig of persepsies van die verskil tussen 'n beter funksionerende en 'n swakker funksionerende SGOS te verstaan.....	116
5.2.3.1	Ondersteuning aan leerders	118
5.2.3.1.1	Identifisering van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling	118
5.2.3.1.2	Ondersteuning en verbetering in skoolastiese vordering en prestasie	118
5.2.3.1.3	Ondersteuning deur klasmaats (<i>peer support</i>)	119
5.2.3.1.4	Begaafde leerders	119
5.2.3.1.5	Verwysing en assessering van leerders.....	119
5.2.3.1.6	Ondersteuning kring wyer as die akademie	119
5.2.3.2	Samewerkende vennootskappe.....	120
5.2.3.2.1	Ouers	120

5.2.3.2.2	Gemeenskap	121
5.2.3.2.3	Spesiale skole as hulpbronsentrums	121
5.2.3.2.4	Interdepartementele skakeling.....	121
5.2.3.2.5	Ander.....	122
5.2.3.3	Dokumentasie.....	122
5.2.3.3.1	SIAS-dokumente	123
5.2.3.3.2	SGOS-lêer.....	123
5.2.3.3.3	Notule van vergaderings.....	123
5.2.3.3.4	Rooster.....	124
5.2.3.3.5	Verslae	124
5.2.3.3.6	Ander.....	124
5.2.3.4	DGOS-betrokkenheid	124
5.2.3.5	SGOS-vergaderings	125
5.2.3.6	Gebruik van hulpmiddels	125
5.2.3.7	Ondersteuning aan onderwysers	126
5.2.3.8	Spanwerk	126
5.2.3.9	Leierskap.....	126
5.2.3.10	Toekenning.....	127
5.2.4	Doelwit 4: Om die grootse uitdagings waarvoor die SGOS in die praktyk te staan kom, te identifiseer	127
5.2.4.1	Ouers	128
5.2.4.1.1	Onbetrokkenheid en 'n gebrek aan samewerking	128

5.2.4.1.2	Ongeletterdheid	128
5.2.4.1.3	Onkunde.....	128
5.2.4.2	Hindernisse tot leer.....	128
5.2.4.3	Onderwysers	129
5.2.4.4	Gebrek aan infrastruktuur, hulpbronne en fasiliteite	130
5.2.4.5	Tyd en werkslading.....	131
5.2.4.6	Ander.....	131
5.2.5	Doelwit 5: Om aan deelnemers die geleentheid te gee om aspekte en prosesse wat die funksionaliteit van die SGOS kan verhoog, te identifiseer	132
5.2.5.1	Bemagtiging van onderwysers.....	132
5.2.5.1.1	Werkswinkels.....	132
5.2.5.1.2	Ondersteuning aan onderwysers	133
5.2.5.1.3	Lewenslange leer	133
5.2.5.2	Bemagtiging van ouers	133
5.2.5.3	Opgradering van infrastruktuur, hulpbronne en fasiliteite	134
5.2.5.4	Gereelde vergaderings	134
5.2.5.5	Ander.....	134
5.3	Interpretasie en bespreking van navorsingsbevindinge.....	135
5.3.1	Doelwit 1: Begrip van die SGOS binne die konteks van inklusiewe onderwys.....	135
5.3.2	Doelwit 2: Die modus operandi wat gevolg is om die SGOS tot stand te bring	136

5.3.3	Doelwit 3: Insig of persepsies met betrekking tot 'n beter funksionerende SGOS.....	137
5.3.4	Doelwit 4: Uitdagings waarvoor die SGOS in die praktyk te staan kom.....	139
5.3.5	Doelwit 5: Aspekte of prosesse wat die funksionaliteit van die SGOS kan verhoog	140
5.4	Verband tussen bevindinge uit die empiriese navorsing en die literatuurstudie	141
5.5	Samevatting	148
HOOFSTUK 6: SAMEVATTING EN AANBEVELINGS		149
6.1	Inleiding.....	149
6.2	Doel van die studie	149
6.2.1	Samevatting en gevolgtrekkings met betrekking tot die sekondêre navorsingsvrae	149
6.2.1.1	Doelwit 1: Om die deelnemers se begrip van die SGOS binne die konteks van inklusiewe onderwys te verstaan.....	150
6.2.1.2	Doelwit 2: Om inligting te bekom oor die modus operandi wat gevolg is om die SGOS tot stand te bring.	150
6.2.1.3	Doelwit 3: Om die deelnemers se insig of persepsies van die verskil tussen 'n funksionele en 'n disfunksionele SGOS te verstaan.	151
6.2.1.4	Doelwit 4: Die grootste uitdagings waarvoor die SGOS in die praktyk te staan kom.	152
6.2.1.5	Doelwit 5: Om aan deelnemers die geleentheid te gee om aspekte en prosesse wat die funksionaliteit van die SGOS kan verhoog, te identifiseer.	153

6.2.2	Samevatting en gevolgtrekkings met betrekking tot die primêre navorsingsvraag	154
6.3	Navorsingsbevindinge aan die hand van die teoretiese raamwerk	156
6.4	Navorsingsbevindinge aan die hand van die proses van waarderende ondersoek	158
6.5	Beperkinge van die studie	159
6.6	Aanbevelings	160
6.6.1	Aanbevelings gegrond op die bevindinge en gevolgtrekkings vanuit die studie	160
6.6.1.1	Aanbevelings binne die makrosisteem.....	161
6.6.1.2	Aanbevelings binne die eksosisteem	161
6.6.1.3	Aanbevelings binne die mesosisteem.....	162
6.6.1.4	Aanbevelings op mikrovlak	163
6.6.2	Aanbevelings vir verdere studie	163
6.6.3	Ander aanbevelings	164
6.7	Slotopmerking	164
	BIBLIOGRAFIE.....	166

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1:	Leer- en ontwikkelingshindernisse	43
Tabel 3.1:	Vlakke van ondersteuning in Japannese skole.....	64
Tabel 3.2:	Progressiewe skakeling tussen rolspelers ter ondersteuning van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling.....	64
Tabel 3.3:	Klassifikasie van hindernisse tot leer.....	70
Tabel 3.4:	Onderwysinstelling teenoor vlak van ondersteuning.....	72
Tabel 3.5:	SIAS-proses op skoolvlak	76
Tabel 3.6:	SIAS-proses op distriksvlak.	77
Tabel 3.7:	SGOS: Interne ondersteuningsprosedure	86
Tabel 4.1:	Profiel van geselekteerde skole.....	101
Tabel 4.2:	Profiel van deelnemers per data-insamelingsmetode	102
Tabel 5.1:	Kodering van skole, navorsingsinstrumente en deelnemers.....	112

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1:	Die proses na inklusiwiteit en onderwys vir almal.....	6
Figuur 2.1:	Raamwerk vir inklusiewe onderwys.....	23
Figuur 3.1:	Die verskil tussen direkte en indirekte ondersteuning.....	78
Figuur 3.2:	Vlakke van ondersteuning volgens die SIAS-beleid.....	79
Figuur 4.1:	Skematiese voorstelling van betrokke navorsingsontwerp.....	97
Figuur 4.2:	Die proses of siklus van waarderende ondersoek	99
Figuur 5.1:	Gradering van SGOS-funksionaliteit	117
Figuur 5.2:	Uitdagings vir SGOS'e in praktyk	127

LYS VAN BYLAE

Bylaag A:	Goedkeuring vir navorsing.....	182
Bylaag B:	Toestemming vir navorsing.....	183
Bylaag C:	Dekbrief aan skoolhoofde.....	184
Bylaag D:	Brief van ingeligte toestemming.....	185
Bylaag E:	Onderhoudskedule – fokusgroep.....	187
Bylaag F:	Onderhoudskedule – individuele onderhoud.....	188
Bylaag G:	Vraelys aan onderwysers.....	189
Bylaag H:	Data-ontleding per vraag.....	190
Bylaag I:	Tema-ontleding per doelwit.....	199
Bylaag J:	Verklaring van taalversorging.....	201
Bylaag K:	Etiese klaring.....	202

LYS VAN AFKORTINGS EN AKRONIEME

DGOS	Distrikgebaseerde Ondersteuningspan
ESS	<i>Education Support Services</i>
IESA	<i>Inclusive Education South Africa</i>
RAP	<i>Reasonable Accommodation Promotion</i>
SGOS	Skoolbaseerde Ondersteuningspan
SIAS	<i>Screening, Identification, Assessment and Support</i>
UBE	<i>Universal Basic Education</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
WHO	<i>World Health Organisation</i>
WKOD	Wes-Kaapse Onderwysdepartement

HOOFSTUK 1

INLEIDING TOT DIE STUDIE

... the destination of inclusive education is rooted in an unwavering belief that all children, given the right opportunities, will achieve their God-given potential ... At this time in South Africa's history it is our God-given responsibility to run with the education policies and legislation that are in place. If we don't make it happen, who will? – Aartsbiskop Desmond Tutu (Bornman & Rose, 2010:xii)

1.1 Inleiding

Dié woorde van aartsbiskop Desmond Tutu hierbo aangehaal, roep alle onderwysers en gemeenskappe tot verantwoording om rekenskap te gee oor hoe onderwys geïmplementeer moet word om inklusiwiteit in Suid-Afrika te laat slaag. Akademiese groei ontsluit die vermoë en talente van 'n mens en dien as vertrekpunt om van elke kind 'n vaardige en kundige landsburger volgens sy of haar potensiaal te maak, en dít gee betekenis aan 'n mens se lewe.

Om te leer is vir baie mense 'n moeisame proses weens 'n verskeidenheid van faktore. Indien ons nie daarin kan slaag om ook die leerder wat leer- of ontwikkelingshindernisse ervaar die geleentheid te gee om vir die lewe voor te berei om as volwassene sy of haar plek in die samelewing te kan volstaan nie, beteken dit dat inklusiewe onderwys faal.

Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (108 van 1996) en Artikel 29 van die Handves van Menseregte meld dat alle leerders en volwassenes fundamenteel geregtig is op basiese onderwys (Smit & Oosthuizen, 2011:307-308). Die Grondwet benadruk verder dat daar teen geen landsburger gediskrimineer (direk of indirek) mag word nie, ongeag sy of haar ras, geslag, sosiale klas, taal, geloof of vermoë (Smit, 2011:133; Smit & Oosthuizen, 2011:307-308).

Sedert die Wêreldkonferensie oor Spesialebehoefteonderwys (Junie 1994 in Salamanca, Spanje) het 'inklusiwiteit' 'n gonswoord geword. Witskrif 6 oor Spesialebehoefteonderwys, van Julie 2001, beklemtoon dat alle kinders die potensiaal het om te leer, mits hulle die nodige ondersteuning ontvang (Departement van Onderwys, 2001:6). In die praktyk is daar egter baie uitdagings wat inklusiewe onderwys ondermyn en aanleiding tot onbevredigende beleidsimplementering gee. Gevolglik word die sukses van die onderwyser in die inklusiewe klaskamer oorwegend bepaal deur die toegewydheid waarmee die onderwyser beleid implementeer, ongeag die talle uitdagings wat daarmee gepaardgaan (Hamilton-Jones & Moore, 2013:158).

Onderwysers en gemeenskappe het 'n gedeelde verantwoordelikheid om toe te sien dat inklusiewe onderwys in Suid-Afrika realiseer. 'n Groot verantwoordelikheid word daarom geplaas op veral die skoolhoof, onderwysers en beheerliggaam van elke skool om toe te sien dat elke leerder die nodige hulp en ondersteuning ontvang om binne sy of haar vermoë te leer en te floreer. Uiteraard het leerders in die armer en landelike gemeenskappe bykomende behoeftes waarin voorsien moet word (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:6; Luger *et al.*, 2012:1). Bornman en Rose (2010:246, 250) is van mening dat inklusiewe onderwys nie altyd die maklikste opsie is met betrekking tot onderwys vir leerders wat hindernisse beleef nie, omdat praktyke van inklusiewe onderwys meer as 'n *one-size-fits-all*-benadering vereis (Hamilton-Jones & Moore, 2013:157). Waar hindernisse tot leer ter sprake is, blyk inklusiwiteit beslis die beste keuse te wees ter wille van die kind se vorming en toekoms. McCulloch (2012:2) voeg haar stem hierby en beaam dat om ekstra moeite vir die kind met 'n gestremdheid (hindernis tot leer) te doen, altyd die moeite werd is.

1.2 Begripsverklaring

Ter wille van duidelikheid word relevante terme en kernbegrippe wat in hierdie navorsing gebruik word, gedefinieer en verhelder.

- **Skoolgebaseerde ondersteuningspan**

'n Skoolgebaseerde ondersteuningspan (SGOS) is 'n interne skoolkomitee op skoolvlak wat 'n kardinale rol speel by die doeltreffende voorkoming of hantering van leer- en ontwikkelingshindernisse van leerders (Du Toit *et al.*, 2014:344).

- **Suksesfaktore**

Suksesfaktore is “verskeie dinge wat 'n situasie skep of beïnvloed” ter “vervulling van wat jy wou bereik of regkry” (HAT, 2015:273, 1296). Vir die doel van hierdie studie verwys suksesfaktore na die verskillende gemeenskaplike en spesifieke faktore wat SGOS'e implementeer of positief beïnvloed om effektief te funksioneer.

- **Funksioneel**

Die term ‘funksioneel’ beteken “om 'n bepaalde doel te dien en reg te werk, eerder as om net mooi te lyk” (HAT, 2015:296). Dus is 'n SGOS funksioneel indien dit te werk gaan met die doel om onderwysers en ouers te lei om effektief hulp te verleen aan leerders met leer- of ontwikkelingshindernisse (Du Toit *et al.*, 2014:350; Potterton *et al.*, 2004:1)

- **Landelike laerskole**

‘Landelike laerskole’ verwys na laerskole op die platteland, op plase en in klein dorpie vir leerders tot en met graad 7 (HAT, 2015:711, 714).

- **Inklusiwiteit**

Inklusiwiteit gaan oor die erkenning en aanvaarding van diversiteit. Dit fokus op toenemende deelname van leerders wat leerhindernisse ervaar en veronderstel pogings om die leerhindernisse uit die weg te ruim of te bowe te kom, sodat elke leerder sy of haar volle potensiaal kan bereik (Bornman & Rose, 2010:6).

- **Inklusiewe onderwys**

Die term 'inklusiewe onderwys' word gebruik om 'n onderwysstelsel te beskryf waar alle leerders ten volle geïntegreer en aanvaar word – tydens onderrig en leer sowel as sosiale omgang. Inklusiewe onderwys impliseer, met ander woorde, die bevordering van deelname en geen diskriminasie nie (Bornman & Rose, 2010:20).

Volgens UNESCO (soos aangehaal deur Bornman & Rose, 2010:20) behels inklusiewe onderwys die volgende:

Inclusive education will ... accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This would include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic, or cultural minorities and children from other disadvantaged areas or groups ... recognise and respond to the diverse needs of students accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all ...

- **Witskrif 6 oor Spesialebehoefteonderwys**

Witskrif 6 is die Departement van Basiese Onderwys (2010a:7) se amptelike beleidsdokument vir die totstandkoming van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika.

- **Distriksgebaseerde ondersteuningspan**

'n Distriksgebaseerde ondersteuningspan (DGOS) verwys na 'n span kundiges van die Onderwysdepartement op distriksvlak wat die taak het om SGOS'e by skole in die distrik tot stand te bring en te ondersteun sowel as om leerders, onderwysers en instellings (skole) se behoeftes te identifiseer en aandag daaraan te gee ten einde inklusiewe onderrig effektief te implementeer (Departement van Basiese Onderwys, 2014:viii, 28; Johnson & Green, 2007:162).

- **Leer- en ontwikkelingshindernisse**

Leer- en ontwikkelingshindernisse verwys na enige probleem of uitdaging (in die onderwysstelsel, by die skool of in die leerder self) wat die leerder verhinder om die kurrikulum te bemeester of om sy of haar volle potensiaal te bereik (Departement van Basiese Onderwys, 2014:vii).

- **Individuele ontwikkelingsplan**

Die individuele ontwikkelingsplan is 'n plan wat deur onderwysers, in samewerking met die ouers en SGOS, uitgewerk word vir leerders wat meer gestruktureerde en individuele ondersteuning benodig of vir begaafde leerders wat verrykende stimulasie vereis (Departement van Basiese Onderwys, 2014:ix; Walton, 2013:135).

- **Hoofstroomonderwys of -skool**

Hoofstroomonderwys of -skole verwys na onderwys of skole “wat deur die meerderheid mense ondersteun of gebruik word” of “waarvan die idees of aksies of waardes ... wyd aanvaar word” (HAT, 2015:471).

1.3 Probleemstelling

Die onderwysstelsel van Suid-Afrika het sedert 1994 ingrypend verander. Talle beleide is ontwikkel en aangepas om deel uit te maak van die oorgangsproses na 'n demokratiese bestel. Met enige verandering in 'n onderwysstelsel word onderwysers gesien as “agente van verandering en groei in ons skole en gemeenskappe” (Asmal, 1999:10). Die suksesvolle implementering van die nuwe beleide word bepaal deur die verandering van die onderwyser se ingesteldheid, oortuiging en kennis van die beleide (Departement van Onderwys, 2001:18-19).

Inklusiewe onderwys is een van 'n reeks veranderinge wat sedert 1994 binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ingefaseer is. Die uitdagings wat inklusiewe onderwys bied, kan daartoe bydra dat onderwysers, wat om 'n verskeidenheid redes nie opgewasse daarvoor voel nie, eerder die noodsaaklikheid daarvan ontken. Hierdie ontkenning benadeel kinders wat as gevolg van leer- en ontwikkelingshindernisse dalk sukkel om binne die hoofstroomopset aan te pas. Daarom behoort die verandering van onderwysers se ingesteldheid, oortuigings en kennis van die relevante beleide die nodige aandag te geniet.

Na vele opleidingssessies, skoolbesoeke, moniteringsgeleenthede en gesprekke met 'n aantal onderwysers is die afleiding gemaak dat die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys wel in sommige van die landelike laerskole in die Noordwesprovinsie realiseer. Dít ten spyte van uitdagings soos armoede, verwaarlosing, sosiale ongelykhede, 'n tekort aan fasiliteite, die moreel van onderwysers, gebreke in beheer en bestuur en 'n gebrek aan 'n positiewe visie vir die toekoms (Asmal, 1999:3-4; Departement van Basiese Onderwys, 2010a:6).

Met die jaarlikse toekenningsgeleentheid vir skole binne die mees landelike distriksgrens in die Noordwesprovinsie het drie landelike laerskole vir vier opeenvolgende jare die toekenning vir die mees funksionele SGOS ontvang. Daar kan dus van die veronderstelling uitgegaan word dat hierdie

bekroonde landelike laerskole die nodige strukture en strategieë, soos voorgeskryf deur die Departement van Onderwys, in plek het om inklusiewe onderwys effektief te implementeer en dat die onderwysers ware agente is wat die proses na inklusiwiteit (vgl. figuur 1.1) laat groei het van ontkenning na 'onderwys vir almal'.

Die verloop van die oorgangproses na inklusiwiteit en 'onderwys vir almal' kan kortliks soos volg opgesom en per figuur 1.1 aangetoon word:

- **Ontkenning**

Leerders met leerhindernisse word gesien as 'anders' of as kinders met 'n probleem. Onderwysers voer aan dat hulle nie opgelei is om leerders met spesiale behoeftes te ondersteun nie. Hulle is van mening dat hierdie leerders hul klasmaats sal benadeel in hul vordering en dat die ouers nie geneë daarmee sal wees nie. Leerders met leerhindernisse word nie by die skool toegelaat nie (Hamilton-Jones & Moore, 2013:156; UNESCO, 2005:22-27).

- **Aanvaarding**

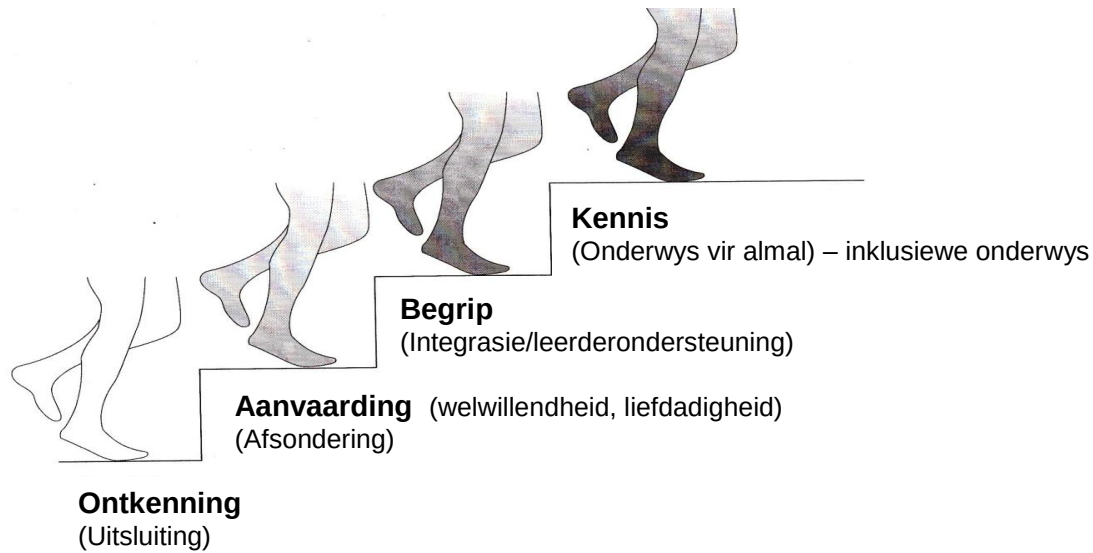
Die onderwysers en gemeenskap erken mettertyd diversiteit. Leerders met leerhindernisse word in gewone skole geakkommodeer, maar geniet steeds nie dieselfde geleenthede en gehalte van onderrig nie. Leerders met leer- en ontwikkelingsprobleme word afgesonder of geïsoleer in die klaskameropset (UNESCO, 2005:22-27).

- **Begrip**

Die vermoëns en talente van elke leerder word ontgin. Die kurrikulum word aangepas en onderwysers poog om aandag aan elke leerder se individuele behoeftes te gee deur middel van integrasie of leerderondersteuning (Hamilton-Jones & Moore, 2013:157; UNESCO, 2005:22-27)

- **Kennis**

Diversiteit word nou gerespekteer. Diversiteit en leerhindernisse word nie meer gesien as probleme nie, maar eerder as geleenthede om onderwysers te bemagtig en die onderrig-en-leerproses te verbeter en te verryk. Groter klem val op 'n leerdergesentreerde en aktiewe leerproses. Oordrag van kennis geskied deur effektiewe onderrig, sosiale ervarings en samewerking (Hamilton-Jones & Moore, 2013:156; Nel, Nel & Hugo, 2013:11; UNESCO, 2005:12, 22-27).



Figuur 1.1: Die proses na inklusiwiteit en onderwys vir almal (aangepas uit UNESCO, 2005:24)

Die leemte in die literatuur wat die navorser geïdentifiseer het, is dat daar tot dusver min of geen ondersoek ingestel is na suksesfaktore wat betrokke is by die doeltreffende funksionering van SGOS'e in landelike laerskole. Die suksesfaktore wat betrokke is by funksionele SGOS'e in landelike laerskole word daarom die sentrale idee om na te vors in vyf laerskole binne die mees landelike distriksgrens in die Noordwesprovinsie. Navorsing deur Dreyer (2011) en Motitswe (2014) het bevind dat daar wel SGOS'e by skole gestig word en dat, alhoewel dit "op papier" (Dreyer, 2011:8) beïndruk, talle SGOS'e nie funksioneel funksioneer nie.

In hierdie studie word geargumenteer dat daar binne die drie landelike laerskole met bekroonde SGOS'e sowel as twee bykomende landelike laerskole (waarvan die onderwyspersoneel en skoolbeheerliggame reeds SGOS-opleiding ontvang het) bepaalde suksesfaktore is wat as basis kan dien om die funksionering van SGOS'e binne ander landelike laerskole te help ontwikkel om sodoende nie net indrukwekkend te lyk op papier nie, maar om ook in die praktyk effektief te funksioneer.

1.4 Motivering en teoretiese raamwerk

Tydens die Wêreldkonferensie oor Spesialebehoefte-onderwys wat in Salamanca, Spanje (Junie 1994) aangebied is, is daar 'n beroep gedoen op die 92 regerings wat die konferensie bygewoon het om 'n hoë beleids- en begrotingsprioriteit aan inklusiewe onderwys te verleen (UNESCO, 1994:ix).

Met die oog op gehalteonderrig in skole het die Departement van Basiese Onderwys 'n plan van aksie daargestel om swak plekke wat in die onderwysstelsel geïdentifiseer is en ondersteuning benodig,

te versterk. Hierdie plan van aksie word 'Onderwys 2025' genoem. Korttermyn doelwitte en 'n langtermynvisie is daargestel om teen 2025 gehalteonderrig in skole te verwesenlik. Doelwit 26 wil onder andere die aantal skole wat die beleid van inklusiewe onderwys doeltreffend toepas, vermeerder (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:24; Departement van Basiese Onderwys, s.a.:3, 7). Die suksesfaktore betrokke by funksionele SGOS'e wat in hierdie navorsingsprojek in vyf landelike laerskole ondersoek is, kan van groot waarde wees om Doelwit 26 te laat slaag.

Volgens Witskrif 6 en vorige navorsing is die funksionaliteit van die SGOS 'n voorvereiste vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys by 'n skool (Departement van Basiese Onderwys, 2001:29, 48; Potterton *et al.*, 2004:1). Om Doelwit 26 van die aksieplan "Onderwys 2025" te laat slaag, beteken dat skole die funksionaliteit van die SGOS'e sal moet verbeter en opskerp om sodoende te verseker dat die beleid van inklusiewe onderwys doeltreffend geïmplementeer word.

Die SGOS is 'n ondersteuningstelsel wat deur die Departement van Basiese Onderwys daargestel is om op skoolvlak hulp aan onderwysers en ouers of versorgers te verleen, sodat die onderwysers en ouers of versorgers leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse kan ondersteun. Talle bronne staaf die opvatting dat 'n sterk en doelgerigte SGOS van kardinale belang is by die voorkoming, onderrig en hantering van leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:42; Departement van Basiese Onderwys, 2014:28-29; Du Toit *et al.*, 2014:342-343). "The schooling system cannot pretend that its job is purely to teach because we are not teaching machines, we are teaching children who have to be cared for and supported in order for them to succeed" (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:13).

Du Toit *et al.* (2014:344-350) sowel as Nel, Nel en Hugo (2013:58) benadruk die feit dat die optimale funksionering van die SGOS by 'n skool afhang van die mate waarin hierdie spanlede hul sleutelrol as koördineerders van hulpverlening verstaan en uitvoer. Die doeltreffendheid van die SGOS kan verhoog word indien die lede van die span kundige ondersteuning mobiliseer vanuit die groter ondersteuningsnetwerk waarvan hulle deel is, byvoorbeeld die plaaslike en skoolomgewing, die gemeenskap, die distrik, ander departemente en professionele persone. Volmink (Wes-Kaapse Onderwysdepartement – WKOD, 2015a:1) is van mening dat die vermoë om te leer van hierdie netwerke van ondersteuning afhang.

Leerderondersteuning is 'n spanpoging, waar die klas- of verwysende onderwyser van tyd tot tyd tydelik sentraal sal staan as deel van die SGOS. Die eerste stap tot hulpverlening aan 'n leerder met 'n leer- of ontwikkelingshindernis is ondersteuning deur die klasonderwyser self. Indien die intervensie en leerderondersteuning geen vrugte afwerp nie, verwys die klasonderwyser die leerder na die SGOS. Saam met die klasonderwyser hou die SGOS 'n dinkskrum vir alternatiewe

ondersteuningsmetodes om die leerder te help. Indien die leerder geen vordering toon na die intervensie deur die klasonderwyser in samewerking met die SGOS nie, word daar aanbeveel dat die leerder na die DGOS verwys word vir verdere hulpverlening, ondersteuning en assessering.

Die DGOS is 'n sleutelstruktuur op distriktvlak met die verantwoordelikheid om inklusiewe onderwys by alle skole te implementeer en te bevorder. By skole waar daar nie 'n SGOS in plek is nie, word dit die DGOS se taak om toe te sien dat 'n SGOS gestig word en funksioneel te werk gaan (Departement van Basiese Onderwys, 2014:28; Dreyer, 2011:10; Johnson & Green, 2007:162; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:58).

Ten einde die leerderondersteuningsproses formeel te struktureer, het die Departement van Basiese Onderwys die SIAS-beleid ontwikkel. Hierdie beleid benadruk die sentrale rol wat die SGOS, onderwysers en ouers of voogde in leerderondersteuning speel. Die SIAS-beleid verduidelik die protokol wat gevolg behoort te word en voorsien die skool, die SGOS en die DGOS van 'n stel dokumente wat gebruik behoort te word tydens die sifting, identifikasie, assessering en ondersteuning (*screening, identification, assessment and support*) van 'n leerder met 'n leer- of ontwikkelingshindernis (Departement van Basiese Onderwys, 2014:2; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:73).

Die SGOS'e en DGOS'e sal dus hul verantwoordelikhede moet nakom om inklusiewe onderwys by skole te bevorder en beleidsimplementering te verseker. Om 'onderwys vir almal' tot sy reg te laat kom, is die effektiewe implementering van daargestelde beleide, strukture en strategieë kritiek belangrik. Mashau *et al.* (soos aangehaal deur Cloete, 2012:3) het bevind dat die ondersteuning vanaf distriktvlak veral vir skole in landelike gebiede 'n uitdaging is. Die navorser is daarom juis geïnteresseerd om 'n ondersoek te loods oor hoe SGOS'e in landelike laerskole te werk gaan om funksioneel te wees met die doelwit om gemeenskaplike en spesifieke suksesfaktore in die skool te identifiseer. Hierdie suksesfaktore kan 'n bloudruk skep waarvolgens ander landelike laerskole se SGOS'e meer funksioneel te werk kan gaan.

Die teoretiese begroning en basis van inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks berus hoofsaaklik op Bronfenbrenner se bio-ekologiese model van kinderontwikkeling (Bornman & Rose, 2010:9-10; Departement van Basiese Onderwys, 2010a:5; Nel, Nel & Hugo, 2013:11-13; Swart & Pettipher, 2005:9-13; Swart & Phasha, 2005:214-218). Volgens Bronfenbrenner behoort kinderontwikkeling bestudeer te word vanuit die uitgangspunt dat dit plaasvind binne vier interafhanklike sisteme, naamlik die *mikrosisteem*, die *mesosisteem*, die *eksosisteem* en die *makrosisteem*. Hierdie sisteme is in interaksie met die *kronosisteem* (Nel, Nel & Hugo, 2013:11-13; Swart & Pettipher, 2005:9-12).

Die mikrosisteem word beskou as daardie sisteem waar kinders in daaglikse en volgehoue persoonlike (aangesig-tot-aangesig-) interaksie met ander mense betrokke is, byvoorbeeld die gesin, onderwysers, portuurgroep en vriende. Die SGOS funksioneer op skoolvlak en word daarom gesien as deel van die mikrosisteem. Hierdie sisteem het 'n groot invloed op die kognitiewe, sosiale, emosionele, morele en geestelike ontwikkeling van die kind (Bornman & Rose, 2010:9; Departement van Basiese Onderwys, 2010a:6, 42; Nel, Nel & Hugo, 2013:12).

Die mesosisteem verwys na 'n stel mikrosisteme wat voortdurend in interaksie met mekaar is. Aangesien die portuurgroep, skool en gesin op hierdie vlak in interaksie met mekaar is, word die kind se gedrag by die skool beïnvloed deur gebeure tuis en andersom (Bornman & Rose, 2010:9; Nel, Nel & Hugo, 2013:11-12; Swart & Pettipher, 2005:11).

Die eksosisteem sluit sisteme in waarby die kind nie direk betrokke is nie, maar wat die lewens van ander individue in die kind se lewe beïnvloed, byvoorbeeld die onderwysstelsel, die ouers se werksplek, ensovoorts (Bornman & Rose, 2010:9; Nel, Nel & Hugo, 2013:12; Swart & Pettipher, 2005:11).

Die makrosisteem verwys na die waardes, gesindhede en oortuigings wat al die ander sisteme beïnvloed of daardeur beïnvloed word (Bornman & Rose, 2010:9; Nel, Nel & Hugo, 2013:12; Swart & Pettipher, 2005:12).

Die kronosisteem behels die interaksie tussen bogenoemde sisteme en hul invloed op individuele ontwikkeling binne 'n spesifieke tydraamwerk. Met ander woorde die gesin, die skool of enige ander sisteem waarin die kind betrokke is, kan gesien word as prosesse in ontwikkeling (Nel, Nel & Hugo, 2013:12; Swart & Pettipher, 2005:11).

Die kind en sy of haar omgewing is voortdurend in interaksie met mekaar en beïnvloed mekaar wedersyds. 'n Kind word nie slegs deur sy of haar omgewing beïnvloed nie, maar kan as 'n aktiewe deelnemer in sy of haar eie ontwikkeling beskou word (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:5-6; Swart & Pettipher, 2005:12; Swart & Phasha, 2005:214-217). Die holistiese ontwikkeling van alle kinders staan sedert 1994 sentraal in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:28). Aangesien die ontwikkeling van die kind 'n gedeelte verantwoordelikheid van die SGOS is, is die suksesvolle funksionering van die SGOS as 'n span met 'n holistiese fokus van onskatbare waarde. Volgens Wilson *et al.* (2010:1) kan die samestelling van 'n span op sigself 'n groot uitdaging wees. Patnode (2003:44) erken die uniekheid van elke span, maar is van mening dat alle spanne basies deur dieselfde stadiums groei en ontwikkel. Tuckman se navorsing het aangetoon dat alle spanne bymekaarkom om 'n spesifieke taak uit te voer en dat 'n

goeie leier die span sal begelei totdat hulle gereed is vir die taak (Kilfoil, 2004:1-6; Paris, 2002:20; Patnode, 2003:44; Wilson *et al.*, 2010:1).

In hierdie studie wil die navorser juis die 'gemeenskaplikheid', wat deur Patnode (2003:44) en Tuckman (in Kilfoil, 2004:1-6; Paris, 2002:20; Wilson *et al.*, 2010:2-3) uitgewys en geïdentifiseer is in die ontwikkeling en funksionering van alle spanne, benut om gemeenskaplike faktore vanuit die landelike laerskole te identifiseer. Terselfdertyd wil die navorser ook nagaan of daar spesifieke faktore by die skole teenwoordig is wat SGOS-sukses verseker. Die SGOS'e van ander laerskole kan dan van die geïdentifiseerde suksesfaktore gebruik maak om hul funksionaliteit te verbeter.

Navorsing deur LaFasto en Larson (*When teams work best*) het aangetoon dat in 'n span wat gemiddeld presteer, slegs 'n derde van die spanlede effektief funksioneer (McCarthy, 2012:10). In die geval van 'n uitnemende span is die werkslading gewoonlik eweredig versprei tussen die spanlede en dra dit by tot die span se sukses. Die teenstrydigheid tussen 'n wenspan en 'n oneffektiewe span lê onder andere in die wyse waarop die spanleier die lede wat nie hul verantwoordelikhede nakom nie, lei en motiveer. Spanwerk is die grondslag van 'n doeltreffende span, maar om doeltreffendheid te verseker, is leierskap 'n uitdaging (McCarthy, 2012:10). Soos voorgeskryf deur die Departement van Basiese Onderwys is dit die verantwoordelikheid van die skoolhoof om eerstens die SGOS tot stand te bring en tweedens te verseker dat hierdie span doeltreffend funksioneer (Departement van Basiese Onderwys, 2010b:22; Departement van Basiese Onderwys, 2014:29).

1.5 Navorsingsvrae

Volgens Jansen (2007:3) en Leedy en Ormrod (2014:4-5) rig 'n goeie navorsingsvraag die literatuurstudie en die data-insameling en behoort dit interessant, aktueel en stimulerend te wees.

1.5.1 Primêre navorsingsvraag

Die volgende primêre navorsingsvraag is geformuleer om die studie te rig: ***Waarom funksioneer sommige skoolgebaseerde ondersteuningspanne (SGOS'e) effektief en suksesvol in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie?***

1.5.2 Sekondêre navorsingsvrae relevant tot die literatuurstudie

Om die literatuurstudie te rig en die navorser in staat te stel om sinvol met “wetenskaplike literatuur, teorieë, idees en beskrywings van vakkundiges en geleerdes” (Hartell & Bosman, 2016:29) om te gaan, is die volgende nie-empiriese navorsingsvrae gestel:

- Wat is die huidige stand en status van inklusiewe onderwys - plaaslik en internasionaal?

- Wat veronderstel 'ondersteuningsdienste' binne die konsep van inklusiewe onderwys?
- In welke mate word inklusiewe onderwys versterk of ondermyn deur die onderlinge wisselwerking van sisteme binne die kind se leefwêreld?

1.5.3 Sekondêre navorsingsvrae relevant tot die empiriese navorsing

Ten einde die primêre navorsingsvraag te beantwoord, is die onderstaande sekondêre vrae afgelei:

- Waar pas die SGOS in binne die konteks van inklusiewe onderwys?
- Hoe is daar te werk gegaan om die SGOS tot stand te bring?
- Wat is die persepsies van die wyse waarop 'n funksionele SGOS van 'n disfunksionele SGOS sal verskil?
- Wat is die grootste uitdagings waarvoor die SGOS te staan kom?
- Watter aspekte of prosesse kan verbeter word om die SGOS se funksionaliteit te verhoog?

1.6 Doel van die studie

Die doel van die literatuurstudie is om vanuit “wetenskaplike literatuur (analise), teorieë, idees en beskrywings van vakkundiges en geleerdes” (Hartell & Bosman, 2016:29) agtergrondkennis, inligting en insig te verkry ter staving, ondersteuning of weerlegging van die bevindinge voortspruitend uit die empiriese navorsing.

Die oorkoepelende doel van die empiriese studie is om binne die konteks van inklusiewe onderwys vas te stel waarom slegs sommige skoolgebaseerde ondersteuningspanne in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie effektief funksioneer. 'n Funksionele SGOS word gedefinieer as 'n span wat op skoolvlak funksioneer met die doel om onderwysers en ouers te lei om effektief 'n rol te speel by die voorkoming, hantering en hulpverlening aan leerders met leer- of ontwikkelingshindernisse (Du Toit *et al.*, 2014:344, 350; Potterton *et al.*, 2004:1).

Die meer spesifieke doelwitte vir die empiriese studie is daarop gerig:

- om die deelnemers se begrip van die SGOS binne die konteks van inklusiewe onderwys te verstaan;
- om inligting te bekom oor die modus operandi wat gevolg is om die SGOS tot stand te bring;
- om die deelnemers se insig of persepsies van die verskil tussen 'n funksionele en 'n disfunksionele SGOS te verstaan;
- om die grootse uitdagings waarvoor die SGOS in die praktyk te staan kom, te identifiseer; en
- om aan deelnemers die geleentheid te gee om aspekte en prosesse wat die funksionaliteit van die SGOS kan verhoog, te identifiseer.

1.7 Navorsingsontwerp

1.7.1 Filosofiese paradigma

Creswell (2009:6-8) beskryf paradigma of wêreldbeskouing as “a general orientation about the world and the nature of research that a researcher holds”. Die navorser wil deur middel van die interpretivistiese wêreldbeskouing begryp hoe die deelnemers betekenis aan hul leefwêreld gee en vanuit ’n sosiale situasie ondersoek instel hoe die individu subjektiewe waarde en betekenis oor sy of haar ervarings verwoord (Creswell, 2009:8; Nieuwenhuis, 2007:51, 59; Sheel & Crous, 2007:32). Vanuit die genoemde wêreldbeskouing het die navorser die voorreg om “deur die oë van die deelnemers te kyk” na funksionele SGOS’e in die gekose landelike laerskole in die Noordwesprovinsie en die navorsingsvraag te beantwoord aan die hand van die deelnemers se beskrywings en persepsies (vgl. Nieuwenhuis, 2007:51).

Konstruktivisme het vanuit interpretivisme (uitlegkunde) gegroei en daarom word beide hierdie paradigmas (interpretivisme en konstruktivisme) sterk met kwalitatiewe navorsing geassosieer (Nieuwenhuis, 2007:59). Ondersteuners van die sosiaal-konstruktivistiese wêreldbeskouing, soos Piaget, Bruner en Vygotsky, beklemtoon dat kennis oorgedra word deur sosiale ervarings (Nel, Nel & Lebeloane, 2013:11). Ook Lombard (2016:9) en Nieuwenhuis (2007:59) bevestig dat die interpretivisme verskynsels verstaan deur “in gesprek te tree” met dit wat werklik bestaan of gebeur.

Die navorsingsbenadering vir hierdie studie was kwalitatief van aard. Volgens Dreyer (2016:231) is kwalitatiewe navorsing “die voorkeur tipe navorsing in Opvoedkunde wanneer gedetailleerde navorsing rakende implementering benodig word”. Volgens Nieuwenhuis (2007:51) fokus kwalitatiewe navorsing op die beskrywing van menslike gedrag, die verstaan van elke deelnemer se perspektief en die betekenis en simboliek van menslike handeling. Met kwalitatiewe navorsing word data in die vorm van woorde en beelde ingesamel uit dokumente, waarnemings en transkripsies (Creswell, 2009:178-181; Leedy & Ormrod, 2014:143). In hierdie ondersoek is daar hoofsaaklik gebruik gemaak van fokusgroeponderhoude, individuele onderhoude en oopvraelyste om data in te samel.

’n Meervoudige gevallestudie as navorsingsontwerp binne die kwalitatiewe navorsingsbenadering het die navorser gehelp om ondersoek in te stel waarom sommige skoolgebaseerde ondersteuningspanne in laerskole binne die mees landelike distriksgrens in die Noordwesprovinsie effektief en suksesvol funksioneer. Die primêre rede vir die keuse van ’n meervoudige gevallestudie was gebaseer op die feit dat die navorser ’n spesifieke verskynsel wou ondersoek, ontleed en evalueer. Volgens Smaling en Walker (soos aangehaal deur Botha, 2001:16-17) kan verskeie data-

insamelingstegnieke met vrug gebruik word om tot diepe insig te kom van die dinamika van die verskynsel of probleem wat ondersoek word.

Binne die kwalitatiewe benadering en die meervoudige gevallestudie as ontwerp het die navorser die 4-D-raamwerk/lens en teoretiese en metodologiese onderbou van waarderende ondersoek (*appreciative enquiry*) benut. Volgens Cooperrider *et al.* (2008:3) skep waarderende ondersoek die beste in mense, hul organisasies en die wêreld waarin hulle leef. Aangesien die navorser 'n positiewe verskynsel en beste praktyke wou ondersoek, ontleed en evalueer, eerder as om probleme en uitdagings te ontleed, was die keuse van waarderende ondersoek binne die konteks van hierdie studie sinvol.

'n Waarderende ondersoek is waarderend omdat hierdie tipe ondersoek te make het met erkenning, waardering en dankbaarheid en op die positiewe, besielende en suksesse fokus. Dit is ook ondersoekend omdat dit verken en ontdek. 'n Gesprek vanuit 'n waarderende benadering verander die toon en die aard van die gesprek. Hierdie metode van ondersoek laat energie loskom wat nie so maklik met 'n probleemoplossende benadering gebeur nie (Bushe, 1998:41; Frantz *et al.*, 2013:49-51; Shuayb *et al.*, 2009:2-4, 12-14; Steyn, 2010:875-876). Volgens Kelm (in Pretorius, 2014:125) skep positiewe emosies meer vreugde en staan dit sentraal in 'n produktiewe lewe: "We can build momentum toward greater joy by focusing on the positive core and paying attention to what really takes us upward." Volgens Pretorius (2010:2) is daar in elke organisasie (ook in Suid-Afrikaanse skole) "mense, stelsels en prosesse en stelsels wat suksesvol funksioneer". Die waarderende ondersoek speel ook 'n belangrike rol in die bestuur van verandering en gee visie vir die toekoms en geleentheid vir groei (Bushe, 1998:41; Frantz *et al.*, 2013:49-51; Shuayb *et al.*, 2009:2-4, 12-14; Steyn, 2010:875-876).

Die lens van waarderende ondersoek is ook gegrond op die teorie van sosiale konstruktivisme. Die sosiaal-konstruktivistiese wêreldbeskouing dien as basis vir die wetenskaplike ondersoek wat verwys na die krag van verbeelding en die manier waarop die mens dit gebruik om sy eie realiteite en toekoms te skep (Creswell, 2009:8; Sheel & Crous, 2007:32; Tosati *et al.*, 2015:754).

'n Waarderende ondersoek word beskryf as 'n 4-D-proses (Shuayb *et al.*, 2009:3; Steyn, 2010:878-879; Tosati *et al.*, 2015:754):

- *Discovery* – ontdekking: Behels 'n uitgebreide ondersoek na 'n organisasie se sterk punte en persepsies van goeie praktyke.
- *Dream* – droom: Dink kreatief oor die toekoms. Wees innoverend.
- *Design* – ontwerp: Erken probleme en herformuleer dit in positiewe terme.

- *Delivery* – implementering: Implementeer nuwe of verbeterde planne met die oog op transformasie en volhoubare suksesse.

Cloete (2006:690-691) en Sheel en Crous (2007:37) glo dat 'n waarderende ondersoek werk aangesien dit mense motiveer en bemagtig om positief te wees en aan hulle die geleentheid gee om gehoor te word, te droom en drome te deel. Die navorser is van mening dat 'n waarderende ondersoek ideaal was vir die verskynsel wat ondersoek is, aangesien dit fokus op die positiewe in 'n organisasie eerder as om dit wat nie werk nie te probeer regmaak. Waarderende ondersoek is hoofsaaklik op die ontwikkeling van 'n organisasie gerig. Cooperrider *et al.* (2008:433) beskryf waarderende ondersoek as “[a] unique perspective of the organizational world that views organizations as mysteries to be embraced”. In hierdie studie wou die navorser verstaan hoe sommige landelike laerskole te werk gaan om SGOS'e te stig en te verseker dat die SGOS'e funksioneel te werk gaan.

1.7.2 Steekproefneming

Steekproefneming behels die keuse van deelnemers om aan 'n navorsingsprojek deel te neem (Grosser, 2016:261). Volgens Lombard (2016b:94) is die seleksie van die deelnemers aan 'n navorsingsprojek bepalend tot die sukses van die navorsing. Die term ‘steekproef’ is, volgens Strydom (in Grosser, 2016:261), altyd 'n aanduiding dat daar met individue gewerk word tydens 'n ondersoek. Met 'n bepaalde doel in gedagte, het die navorser in hierdie studie gebruik gemaak van doelgerigte steekproefneming. Deur middel van doelgerigte steekproefneming is inligtingryke groepe en individue geïdentifiseer en geselekteer ten einde geloofwaardige navorsingsresultate te verseker om uiteindelik die navorsingsvraag sinvol te kon beantwoord (vgl. Lombard, 2016b:104).

Vir die doel van hierdie studie het vyf landelike laerskole in die Noordwesprovinsie deel uitgemaak van die populasie. Die populasie verwys na die totale groep skole waarop die studie betrekking het. Die steekproefpopulasie is dus doelbewus beperk.

Die insluitingskriteria waarvolgens die skole vir hierdie studie geselekteer is, word volledig in Hoofstuk 4 bespreek.

1.7.3 Data-insamelingsmetodes

Om die geloofwaardigheid en betroubaarheid van die data en bevindings van die studie te ondersteun, het die navorser van triangulasie gebruik maak. Die navorser het verskillende metodes en bronne gebruik om data oor dieselfde onderwerp in te samel (Denzin soos aangehaal deur Nel &

Jordaan, 2016:379; Leedy & Ormrod, 2014:104-106). Triangulasie bied ook “die geleentheid om die geldigheid van die navorsingbevindings deur kruisvalidasie te verhoog” (Botha, 2001:19).

Hierdie ondersoek is na ure by die onderskeie laerskole onderneem aangesien die bekende omgewing ’n geborgenheid aan die deelnemers gebied het en moontlik hul spontaneïteit sou verhoog het om met vrymoedigheid deel te neem aan die fokusgroep- en individuele onderhoude (vgl. Creswell, 2009:175; Mouton, 2001:107; Theron & Malindi, 2012:96).

1.7.3.1 Fokusgroeponderhoude

Engelbrecht (2016:114) is dit eens dat akademië fokusgroeponderhoude as “’n ryk beskrywing van kommunikasie oor ’n gestelde verskynsel” beskou. Volgens Engelbrecht (2016:115) skep fokusgroeponderhoude “’n ruimte waarbinne betekenis tussen groepslede onderhandel word, eerder as om te volstaan by individuele betekenisgeving”. Fokusgroeponderhoude is gevoer met SGOS-lede by die vyf geselekteerde landelike laerskole in die Noordwesprovinsie. Inligting oor die SGOS-lede se ondervinding en persepsies van die faktore wat ’n rol by die suksesvolle funksionering van SGOS’e speel, is versamel. Die navorser het gedurende die fokusgroeponderhoude struktuur en leiding aan die besprekings gebied sodat die data op ’n logiese manier verken en ontgin kon word. Met die toestemming van die deelnemers is klankopnames van die onderskeie fokusgroeponderhoude gemaak.

Aangesien die 4-D-proses van waarderende ondersoek ingestel is op die positiewe en die ontdekking van deelnemers se persepsies van wat vir hulle waardevol is in die uitvoering van hul taak, het die navorser die fokusgroeponderhoude gebruik om deelnemers (SGOS-lede) te pols om te ontdek, te droom, te ontwerp en te implementeer (4-D: *discover*, *dream*, *design* en *deliver*).

1.7.3.2 Individuele onderhoude

Punch (in Engelbrecht, 2016:113) beskou die onderhoud as “die mees prominente data-insamelingstrategie om mense se persepsies, definisie van bepaalde situasies en hul konstruksie van die werklikheid te kan peil”. Semigestruktureerde onderhoude is met nie-SGOS-lede gevoer, omdat die aanname gemaak is dat hierdie deelnemers ook deeglike kennis het omtrent die funksionering van die SGOS by die skool. Aangesien die individuele onderhoude semigestruktureerd was, het dit ruimte aan die navorser gelaat om die vrae aan te pas indien en wanneer dit nodig sou wees om meer duidelikheid oor die deelnemers se antwoorde of redenasies te kry (vgl. Engelbrecht, 2016:113; Leedy & Ormrod, 2014:196; Seabi, 2012:89). Die navorser het self in gesprek getree met twee onderwysers (nie-SGOS-lede) per skool om data in te samel deur middel van

semigestruktureerde onderhoude. Klankopnames van die semigestruktureerde onderhoude is met die toestemming van die deelnemers gemaak.

Die seleksiekriteria waarvolgens deelnemers geselekteer is om aan die individuele onderhoude deel te neem, word in Hoofstuk 4 bespreek.

Waarderende ondersoek wil mense se optrede en aktiwiteite waardeer en daarom het die navorser die nie-SGOS-lede uitgedaag om krities en eerlik na te dink oor die funksionaliteit van die SGOS by die skool, in watter mate die beleid van inklusiewe onderwys geïmplementeer word en hoe doeltreffend leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse ondersteuning en hulpverlening ontvang.

1.7.3.3 Vraelyste

Grosser (2016:292) maak die stelling: “Indien ’n navorser die gedrag, houdings, menings en praktyke van individue te wete wil kom sal data-insamelingsinstrumente soos vraelyste gepas wees.” Gegronde op die genoemde stelling is data vir hierdie studie ook ingesamel in die vorm van ’n oopvraelys om deelnemers se sienings en menings van die funksionaliteit van die SGOS’e by die betrokke skole te kry. Twee onderwysers per skool is gevra om die vraelys te voltooi. (Sien Hoofstuk 4 vir die seleksiekriteria wat gebruik is om deelnemers vir die vraelys te selekteer.)

’n Aantal breë, oop vrae is vir die vraelys ontwerp. Die aard en die inhoud van die vrae was van so ’n aard dat inligting relevant tot die sekondêre navorsingsvrae ingesamel kon word. Met behulp van hierdie vraelys as deel van die waarderende ondersoek het die navorser deur ’n vergelykende lens die deelnemers se eie belewenisse en opinies verkry oor goeie praktyke by hul huidige en vorige skole aangaande leer- en leerderondersteuning asook die funksionaliteit van SGOS’e.

1.8 Data-ontleding en interpretasie

Data-ontleding is die proses waartydens al die inligting verwerk moet word. Dataverwerking word beskryf as die proses om sin te maak van die data wat tydens die navorsingsproses ingesamel is. Dit is veronderstel om ’n antwoord op die navorsingsvraag te gee (Creswell, 2009:183).

Vir kwalitatiewe navorsing is tekstuele ontleding die aangewese proses waarvolgens die beskikbare data ontleed en geïnterpreteer moet word. Die navorser moet in staat wees om voor die hand liggende verbande te trek, maar ook dieper te kyk en “tussen die lyne” te lees (Engelbrecht, 2016:117-118). Vir die doel van hierdie studie is data-ontleding en -verwerking gedoen aan die hand van die stappe soos uiteengesit in Creswell (2009:185-186), maar aangepas met wenke deur Tesch

(in Creswell, 2009:185-190) en Engelbrecht (2016:118-119). Die data-ontledingsproses word stapsgewys in Hoofstuk 4 uiteengesit.

Die klankopnames van die fokusgroep- en individuele onderhoude is deur 'n persoon van buite getranskribeer. Inhoudsontleding is gebruik om die onverwerkte data te verwerk. Die temas is per vraag (Bylaag H) en die voortspruitende temas is per doelwit (Bylaag I) ontleed. Die navorser bespreek die kwalitatiewe bevindings van die studie in Hoofstuk 5. Die interpretasie van die studie se bevindinge aan die hand van die 4-D-proses van waarderende ondersoek sowel as die antwoord op die primêre navorsingsvraag word in Hoofstuk 6 gereflekteer.

1.9 Rol van die navorser

Weens die kwalitatiewe aard van die studie was die navorser direk by die navorsing betrokke. Tereg so, aangesien Rousseau (2016:193) bevestig dat die navorser in kwalitatiewe navorsing sentraal staan tydens die navorsingsproses aangesien hy of sy persoonlik betrokke is by sowel die insameling van die data as die monitering van die verloop van die proses.

Die navorser se betrokkenheid by die data-insamelingsproses het die voer van onderhoude (fokusgroep en individueel) en die administrasie van die vraelys behels. Die navorser het alle deelnemers met die nodige respek, geduld en vriendelikheid behandel. Die navorser wil glo dat hierdie ingesteldheid die deelnemers op hul gemak laat voel en gemotiveer het om met vrymoedigheid en spontaneïteit aan die fokusgroep- en individuele onderhoude deel te neem en vrae in die vraelyste eerlik te beantwoord.

Tydens die verwerking van die data het die navorser daarna gestreef om sover moontlik geen persoonlike vertolking aan die data toe te ken nie. In die aanbieding van die bevindinge van die studie word deelnemers se stellings en menings gestaaf met direkte aanhalings vanuit die navorsingsinstrumente. Die gebruik van 'n verskeidenheid data-insamelingstegnieke, soos fokusgroeponderhoude, individuele onderhoude en vraelyste, het daartoe bygedra om subjektiwiteit te probeer beperk. Die vertolking en weergee van die data is nooit deur die navorser versin nie.

Die navorser het gepoog om die navorsingsresultate so akkuraat en getrou moontlik weer te gee, al is dit so dat “elke navorser sy of haar data deur 'n persoonlike lens filtreer” (Creswell soos aangehaal deur Rousseau, 2016:193).

1.10 Kwaliteitsversekering vir die studie

Die term 'vertrouenswaardigheid' word gebruik om die kwaliteit van 'n kwalitatiewe navorsingsprojek te verifieer. Sekere kriteria word voorgestel om die vertrouenswaardigheid van 'n navorsingsprojek te verseker (Di Fabio & Maree, 2012:140; Joubert, 2016:138-139). Die eerste kriterium, *geloofwaardigheid*, handel oor die vertroue wat die navorser in die noukeurigheid van die navorsingsbevindings het. Om die *geloofwaardigheid* van die studie te steun, is triangulasie gebruik deur middel van 'n verskeidenheid bronne en metodes om data te versamel. *Oordraagbaarheid*, as tweede kriterium, verwys na die mate waarin die bevindinge en gevolgtrekkings van die studie op ander gevalle van toepassing gemaak kan word. *Bevestigbaarheid* verwys na die konsekwentheid van bevindinge, sou die navorsing met ander deelnemers (onderwysers) in soortgelyke kontekste (skole) herhaal word. Laastens veronderstel *betroubaarheid* dat die bevindinge juis en objektief weergegee is, as die persepsies van die onderwysers en nie dié van die navorser self nie.

1.11 Etiese oorwegings

Volgens Hartell en Bosman (2016:40-41) moet navorsing berus "op onderlinge respek, vertroue, beskerming, samewerking, beloftes en aanvaarde ooreenkomste en verwagtinge tussen al die partye wat aan die navorsingsprojek deelneem". Dit is dus baie belangrik dat die navorser die etiese aspekte van sy of haar studie moet verstaan en die studie op 'n etiese wyse uitvoer.

In hierdie studie is die volgende etiese oorwegings en vereistes nagekom:

- Etiese klaring vir die navorsing is verkry van die Etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus.
- Die navorser het toestemming van die Departement van Onderwys en Sportontwikkeling, Dr. RS Mompoti-distrik, in die Noordwesprovinsie verkry om die studie te onderneem.
- Toestemming is van die skoolbeheerliggame en skoolhoofde van die gekose skole verkry om die navorsing te onderneem.
- Die navorser het die doelwitte van die studie deeglik aan die deelnemers verduidelik. Die deelnemers is ingelig oor hoe die data ingesamel en gebruik sou word en hoe lank dit sou neem. Die voor- en nadele van die navorsing is ook met die deelnemers bespreek. Die deelnemers is daarop gewys dat deelname heeltemal vrywillig sou wees en dat hulle enige tyd aan die projek sou kon onttrek sonder dat hulle op enige wyse benadeel sou word.
- Ingeligte toestemming is van die deelnemers verkry en die deelnemers is verseker van vertroulikheid.
- Die skole en deelnemers se identiteit word nie in die studie openbaar gemaak nie.

1.12 Waarde van die navorsingsprojek

1.12.1 Bydrae tot die vakgebied

Die waarde van hierdie navorsingsprojek lê daarin dat daar gemeenskaplike en spesifieke faktore geïdentifiseer is wat bydra tot die suksesvolle funksionering van SGOS'e in vyf landelike laerskole in die Noordwesprovinsie. Hierdie ooreenstemmende faktore kan as 'n bloudruk dien vir ander landelike laerskole om na te volg.

Op skoolvlak kan die vyf betrokke SGOS'e die akademiese verbeteringsplanne en skoolverbeteringsplanne aanpas om die SGOS'e tot 'n hoër vlak van funksionering te neem. Die verbeterde funksionering van die SGOS'e kan moontlik tot gevolg hê dat meer leerders wat leer- en ontwikkelingshindernisse ervaar, ondersteun en gehelp word, dat die onderwysers en leerders meer effektief deur die SGOS ondersteun kan word, dat meer onderwysers wat belangstel in leerderondersteuning by die SGOS betrek word, dat onderwysers gemotiveer kan word om studies aan te pak met die fokus op leerderondersteuning, en nog meer.

Die bevindinge van hierdie studie kan landelike laerskole sonder 'n SGOS of met 'n disfunksionele SGOS inspireer en motiveer om 'n SGOS te stig of die bestaande SGOS se funksionaliteit te verbeter. Dit kan ook as aanmoediging vir landelike laerskole dien om inklusiewe onderwys te sien as 'n diens wat deel uitmaak van hul daaglikse roetine, klaskamerbestuur, kurrikulumdifferensiasie en ondersteuning. Personeelontwikkeling behoort geprioritiseer te word om onderwysers te bemagtig, sodat die onderwysers die hindernisse wat leerders ervaar, kan identifiseer en werk daarvan kan maak.

Uiteindelik kan hierdie navorsingsprojek help om die aantal landelike laerskole met funksionele SGOS'e te vermeerder en dié met effektiewe SGOS'e se vlak van funksionering te verhoog.

1.12.2 Bydrae tot die navorsingsfokusarea

Nel en Steyn (2016:371) beskryf die navorsingsfokusarea van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit soos volg:

Die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) se navorsingsfokusarea is Education as Praxis. Roux (2011:2) stippel die prioriteite van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe uit as die ontwikkeling van akademieskap, asook die handhawing van relevante, innoverende, toonaangewende en gefokusde navorsing om hierdie uitdagings van die onderwys nasionaal en internasionaal aan te spreek.

Die studie het daarop gefokus om ondersoek in te stel na 'n verskynsel in die landelike laerskole binne die mees landelike distriksgrens in die Noordwesprovinsie.

Verder vorm hierdie studie 'n deel van 'n oorkoepelende projek wat deur die vakgroep Opvoedkundige Sielkunde en Leerderondersteuning gedryf word, met die volgende doelstellings: *Initiating and supporting psychosocial and educational wellness in diverse community contexts: innovation, development and intervention from an educational psychological and learner support perspective*. (Noord-Wes Universiteit Fakulteit Opvoedkunde Goedgekeurde Navorsingsprojek (2015), Potchefstroom: Navorsingskomitee.)

Subprojek 5 van die genoemde vakgroepprojek wat deur professor Hay hanteer word, lui soos volg: “5) Education support services (ESS) of the various provincial departments of education can be supported in terms of efficient psychosocial and educational service rendering.”

Hierdie navorsing het beoog om spesifiek 'n bydrae tot die vakgroepprojek te lewer deurdat gefokus is op SGOS'e, wat die kleinste komponent van ESS op skoolvlak uitmaak.

1.13 Hoofstukindeling

Die studie is in die volgende hoofstukke ingedeel:

Hoofstuk 1 – Inleiding tot die studie

Hoofstuk 2 – Perspektiewe op inklusiewe onderwys

Hoofstuk 3 – Opvoedkundige ondersteuningsdienste binne inklusiewe onderwys

Hoofstuk 4 – Navorsingsontwerp en -metodologie

Hoofstuk 5 – Data-ontleding en -interpretasie

Hoofstuk 6 – Samevatting en aanbevelings

1.14 Samevatting

Die spesifieke doel van hierdie studie is om gemeenskaplike en spesifieke suksesfaktore wat betrokke is by funksionele SGOS'e in landelike laerskole te identifiseer. Die motivering vir die studie lê opgesluit in die feit dat landelike laerskole binne die mees landelike distriksgebied in die Noordwesprovinsie vir vier opeenvolgende jare die toekenning ontvang het vir die mees funksionele SGOS'e, afgesien van die feit dat leerders en skole in landelike gemeenskappe bykomende behoeftes het waarin voorsien moet word.

Die navorser is daarvan oortuig dat die suksesfaktore wat deur die studie uitgewys word, gebruik kan word ter bevordering van die SGOS'e in ander landelike laerskole in die Noordwesprovinsie. Om Doelwit 26 van die aksieplan 'Onderwys 2025' te laat slaag, kan hierdie navorsingsprojek se bevindinge 'n impak hê om die aantal skole wat die beleid van inklusiewe onderwys doeltreffend toepas, te vermeerder, indien die onderwysers en SGOS'e hierin opgelei kan word en die beste praktyke implementeer.

Perspektiewe op inklusiewe onderwys word vervolgens in Hoofstuk 2 belig en weergegee deur 'n literatuuroorsig.

HOOFSTUK 2

PERSPEKTIEWE OP INKLUSIEWE ONDERWYS

Inclusive Education is not something which has to happen in addition to education transformation in South Africa. It is the means through which education transformation will be achieved. – Tony Booth (IESA, 2016c:8)

2.1 Inleiding

Inklusiewe onderwys as die nuwe realiteit in Suid-Afrika het 'n enorme impak op die filosofie van onderwys tot gevolg gehad. In reaksie op segregasie in die onderwys het Suid-Afrika oor die afgelope twee dekades talle beleide en programme daargestel om 'n radikale verandering jeens stigmatisering en diskriminasie te bewerkstellig. Met inklusiewe onderwys aan die orde van die dag, poog die Departement van Onderwys om 'n voorheen onregverdigte en onbillike onderwysstelsel te verander na 'n stelsel wat gelyke geleenthede om skool te gaan en te leer aan alle burgers van Suid-Afrika te bied (Departement van Onderwys, 2002:4, 6). Hay (2013b:265) huldig die standpunt dat die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys 'n definitiewe stap in die regte rigting is, maar dat inklusiewe onderwys nie as 'n wonderkuur vir alle uitdagings in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gesien moet word nie. Hay (2013b:265) meen verder dat 'n inklusiewe benadering in die onderwys wel 'n positiewe bydrae kan lewer om die gees van *uBuntu* (Afrika-filosofie wat sê: "I am because we are") in plaaslike skole te bevorder, menseregte in die klaskamer te bevorder en die waardering en aanvaarding van diversiteit in leerders en onderwysers te koester.

Die jarelange wanopvattinge oor en wanbegrip van gestremdheid – plaaslik en internasionaal – het segregasie en eksklusiewe onderwyspraktyke tot gevolg gehad. 'n Sneeubaleffek van negatiewe ingesteldheid teenoor mense met gestremdhede het bygedra tot die etikettering en uitsluiting van mense met gestremdhede van effektiewe onderwys en sosiale integrasie en interaksie (Ntombela & Raymond, 2013:2). Vir die doel van hierdie studie sal die term 'gestremdheid', in lyn met internasionale standaarde en Suid-Afrikaanse beleid, verwys na fisieke, sensoriese, sielkundige, neurologiese of leer- en ontwikkelingshindernisse, wat ook gedragsafwykings kan insluit (Departement van Onderwys en Sportontwikkeling, 2017:9; World Health Organisation – WHO, 2010:1).

Statistiek volgens die Wêreldgesondheidsorganisasie en Wêreldbank se *World Report on Disability* toon dat meer as een biljoen mense regoor die wêreld met een of ander vorm van gestremdheid saamleef (WHO & World Bank, 2011:xi). Volgens wyle professor Stephen Hawking – wat prakties

gesproke sy hele volwasse lewe met motorneuronsiekte saamgeleef het – bied die oorgrote meerderheid mense met gestremdhede wêreldwyd buitengewone uitdagings die hoof in hul daaglikse bestaan, ten opsigte van geleenthede tot 'n stimulerende betrekking, en ten opsigte van selfverwesenliking (WHO & World Bank, 2011:ix). 'n Moontlike rede wat hiervoor aangevoer word, is dat mense met gestremdhede moeiliker toegang het tot effektiewe onderwys, gesondheidsdienste, indiensneming en inligting (WHO & World Bank, 2011:xi). Hawking was van mening dat 'n gestremdheid nie in die pad van 'n persoon se sukses behoort te staan nie en dat die kundigheid en onmeetlike potensiaal van mense met gestremdhede ontsluit behoort te word. Hyself was een van die min of gelukkiges wat, ten spyte van fisieke uitdagings, 'n suksesvolle loopbaan in astrofisika gegun is en 'n gelukkige gesinslewe kon ervaar (WHO & World Bank, 2011:ix).

Om uiteindelik die besondere potensiaal van mense met gestremdhede te ontsluit en gelyke onderwys en geleenthede aan hulle te bied, word inklusiwiteit 'n onomwonde prioriteit in die onderwys en breë samelewing. Hoewel die veld van inklusiwiteit in die onderwys, volgens navorsing, wyd verstaan word as die hervorming van gesindhede wat diversiteit onder leerders verwelkom, poog dit ook om hindernisse tot leer en deelname te ontleed en te minimaliseer (Pather, 2011:1104). In die praktyk veronderstel dit 'n beperking op die sosiale uitsluiting van individue op grond van ras, geslag, sosiale klas, geloof, kultuur en vermoë (Departement van Onderwys, 2002:78). As sodanig vind inklusiewe onderwys sy grondslag in die oortuiging dat alle mense geregtig is op gelyke onderwysgeleenthede en daarom vorm inklusiewe onderwys indirek die grondslag van 'n meer regverdige en inklusiewe samelewing (Ainscow & Miles, 2009:1; New Brunswick Canada, 2012:1). Ainscow en Miles (2009:5) se raamwerk vir inklusiewe onderwys word in figuur 2.1 gevisualiseer.



Figuur 2.1: Raamwerk vir inklusiewe onderwys (Ainscow & Miles, 2009:5)

Vervolgens word die huidige stand en status van inklusiewe onderwys (nasionaal en internasionaal) en aspekte met betrekking tot die konsep, beleid, strukture, stelsel en praktyk, gedefinieer, ondersoek en bespreek.

2.2 Inklusiewe onderwys

2.2.1 Die konsep 'inklusiewe onderwys'

Die konsep 'inklusiewe onderwys' vloei voort uit die utopie van 'n inklusiewe wêreld en word gedryf deur die visie waar almal 'n gesonde, gemaklike en menswaardige lewe leef. Ten einde hierdie visie 'n realiteit te maak beteken onder andere dat mense met gestremdhede bemagtig sal word, dat die hindernisse wat hulle verhoed om volwaardig in hul gemeenskappe te funksioneer uit die weg geruim sal word, dat hulle goeie onderwys en opleiding sal ontvang en 'n sinvolle beroep kan beoefen en dat daar na hul geluister sal word (WHO & World Bank, 2011:xi).

Die inisiatief van 'inklusiwiteit' word wêreldwyd deur beleidmakers, politici en onderwyskundiges aanvaar en verwelkom, maar vanuit verskeie oortuigings of perspektiewe. In onderwysgeledere het die term "inklusiwiteit" in die laat 1980's in gebruik gekom met verwysing na die plasing van leerders met gestremdhede in plaaslike skole en hoofstroomklaskamers (Ntombela & Raymond, 2013:2). Sedert die 1990's was daar 'n merkwaardige groei en belangstelling in die konsep van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Gelyke geleenthede, sosiale respek en solidariteit is 'n kontemporêre mengsel van waardes waarop inklusiwiteit in vele wêreldmoondhede geskoei is (Ntombela & Raymond, 2013:2). Meer spesifiek word die filosofie van inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks geassosieer met die demokratiese waardes van gelykheid en menseregte asook die erkenning van diversiteit. Net soos demokrasie en menseregte, word inklusiwiteit in teorie gesien om voor die hand liggend goed (*self-evidently good*) te wees (Makoelle, 2012:100) en daarom behoort dit bevorder en deurgevoer te word (Norwich, 2014:495-496).

Volgens die Departement van Onderwys (2002:9-10, 86) behoort inklusiewe onderwys en opleiding in die Republiek van Suid-Afrika met die volgende praktyke geassosieer te word:

- Die erkenning van en respek vir diversiteit onder leerders, met die klem op die eendersheid van menswees.
- Ondersteuning aan alle leerders, onderwysers en die stelsel as geheel om uiteindelik in alle behoeftes aangaande onderrig en leer te voorsien.
- Die voorkoming en uitskakeling van hindernisse in die stelsel wat leerders mag verhoed om sukses te bereik.

Knight (1999:3) posisioneer inklusiewe onderwys as 'n lewensvatbare en uitvoerbare teorie in die onderwys. Hy beskryf inklusiewe onderwys as 'n demokratiese praktyk en is van mening dat dit slegs binne demokrasie vir almal moontlik is om hul volle potensiaal te bereik. Demokratiese of inklusiewe onderwys gee per definisie aan leerders die geleentheid om deel te hê aan die gesprek en besluite wat hul lewens raak, dit hou rekening met onreg en onbillikheid en die demokratiese onderwyser gebruik nie diversiteit as verskoning vir swak leerderprestasie nie (Knight, 1999:7, 14). Knight (1999:7:18) gaan van die standpunt uit dat 'inklusiwiteit' die essensie van alle staatsgefundeerde skole behoort te wees want, soos hy dit stel, "[a] school is a place where students acquire important knowledge and develop important skills, or going there is a waste of time". Hy benadruk die feit dat 'n demokratiese klaskamer inklusief is tot die mate waarin alle leerders verwelkom word en as gelyke en gewaardeerde lede van die skoolgemeenskap behandel word (Knight, 1999:6). Hy meen dat inklusiewe onderwys, net soos 'n demokratiese teorie, sosiale en kulturele diversiteit verwelkom en uiteindelik die klaskamer of skool se grootste bate kan wees (Knight, 1999:18). Demokratiese of inklusiewe onderwys bied, volgens Knight (1999:15-17), 'n platform aan alle leerders waarin aspekte soos waagmoed, selfvertroue, waarde, vaardigheid, tuishoort, nuttigheid, hoop, entoesiasme, kreatiwiteit en eienaarskap gedy en aangemoedig word. Met 'n relatief nuutgevonde demokrasie blyk inklusiewe onderwys, vanuit Knight se redenasie, die relevante en ondebatterbare neiging in die Suid-Afrikaanse onderwys en klaskamerpraktyk te wees.

Volgens Green en Engelbrecht (2007:3-5) erken 'n suksesvolle inklusiewe onderwysstelsel die diversiteit van sy leerderpopulasie, veral ten opsigte van verskille in leerstyle, behoeftes en vermoëns. Dit is 'n stelsel wat reageer op die feit dat almal sterk en swak punte het en van tyd tot tyd struikelblokke tot effektiewe leer mag ervaar. Green en Engelbrecht (2007:3-5) redeneer verder dat inklusiewe praktyke verhoogde ondersteuning aan kinders met leerprobleme, gestremdhede of ander spesiale behoeftes kweek en dat dit in die behoeftes van die onderwysstelsel voorsien eerder as om te fokus op dit wat die leerder nodig het om by die stelsel in te pas. Ten einde inklusiwiteit of demokrasie op skoolvlak en in die klaskamer te bevorder, maak Ainscow *et al.* (2013:6) die volgende voorstelle:

- Leerders se deelname aan die kurrikulum, skoolgebruike en skoolgebeure en die plaaslike gemeenskap moet bevorder word.
- Die skool se beleid, kultuur en gebruike moet so geherstruktureer word dat daar in die diverse behoeftes van alle leerders voorsien kan word.
- Die bywoning, deelname en prestasie of vordering van alle leerders moet verseker word, ook kwesbare leerders en nie net leerders met 'n gebrek of 'n gestremdheid nie.

Ter aansluiting by Ainscow *et al.* (2013:17-23) stel Witskrif 6 verder voor dat intervensie of ondersteuning gestruktureerd en prakties die volgende behoort in te sluit: spesialissondersteuning (bv. arbeidsterapie en spraakterapie); gespesialiseerde toerusting en leerondersteuningsmateriaal (bv. Braille-skrywers en aangepaste sleutelborde); differensiasie ten opsigte van kurrikulum en assessering (bv. konsessies en akkommodasies); fisieke toeganklikheid van infrastruktuur (bv. opritte vir rystoele en aangepaste toiletfasiliteite); asook deurlopende personeelopleiding, -begeleiding en oriëntasie (Departement van Basiese Onderwys, 2014:x, 8; IESA, 2016a:2).

Pienaar en Raymond (2013:37) maak die stelling dat inklusiewe onderwys 'n kopskuif bevorder om 'andersheid' in individue as bloot 'n verskil te sien en te hanteer en nie as 'n rede of verskoning om 'n leerder van geleentheid te ontnem nie. Moletsane (2013:266) verduidelik ook dat dit die visie van inklusiewe onderwys is om leerderdeelname aan te moedig en te fasiliteer, ongeag leerders se verskille in vermoë, kultuur, geslag, kleur, taal en so meer. Inklusiewe onderwys idealiseer dus die idee van geen diskriminasie nie en wil erken en ondersteun ten spyte van diversiteit. Ntombela (in Pienaar & Raymond, 2013:270) tref die vergelyking dat die skool nie soos die sportveld is, waar slegs die beste span wen nie, maar dat die skoolopset vele wenners kan oplewer indien alle leerders deur praktyke van inklusiewe onderwys aangemoedig en ondersteun word ten einde hul volle potensiaal te bereik – wat dit ook al mag wees. Net soos Knight (1999:15) glo Ntombela (in Pienaar & Raymond, 2013:270) dat leerders wel hul potensiaal kan verwesenlik in 'n verwelkomende milieu, waar leerders voel dat hulle 'behoort' en waar hulle aan verskeie onderrig-en-leerstrategieë blootgestel word. Sy noem ook dat inklusiewe onderwys daarop gefokus is om die gehalte van onderwys regoor die spektrum te verbeter.

Volgens Raymond (in Pienaar & Raymond, 2013:270) en Ainscow *et al.* (2013:4) het talle onderwysers steeds die persepsie dat inklusiewe onderwys bloot impliseer dat leerders met 'n gestremdheid teruggeplaas word in die hoofstroomklaskamer (Ainscow & Miles, 2009:1). Raymond (in Pienaar & Raymond, 2013:270-271) beklemtoon egter die feit dat inklusiewe onderwys veel meer as die skuif van leerders met gestremdhede na die hoofstroomskool behels. Sy omskryf inklusiewe onderwys as 'n stelsel waar elke kind 'n plek het en ondersteun word om effektief te leer, ongeag sy of haar hindernisse. Die *Salamanca Statement and Framework for Action* (1994) sluit by Raymond aan en eis dat “those with special education needs must have access to regular schools which should accommodate them within child-centred pedagogy capable of meeting these needs” (Murungi, 2015:3168).

Om uiteindelik alle leerders te ondersteun en in die diverse behoeftes van alle leerders te voorsien en deelname aan te moedig, word daar, volgens Witskrif 6, van die onderwyser in die inklusiewe klaskamer verwag om innoverende onderrigmetodes en -strategieë te gebruik en om aanpassings te

maak ten opsigte van assesseringsmetodes asook die konteks, hulpmiddels en tempo waarteen onderrig word (Moletsane in Pienaar & Raymond, 2013:267). Strukture om die onderwyser in sy of haar ondersteuningstaak te help word ook deur Witskrif 6 geïnisieer as skoolgebaseerde en distriksgebaseerde ondersteuningspanne (SGOS'e en DGOS'e) (Departement van Onderwys, 2001:46-48). (Die rol en funksie van hierdie steunstrukture word breedvoerig in Hoofstuk 3 bespreek.)

Ter afsluiting kan gesê word dat die konsep van inklusiewe onderwys belowend blyk te wees aangesien dit uitsluiting ondermyn, bemoeienis maak met alle kinders in skole, fokus op die bywoning, deelname en prestasie of vordering van alle leerders en segregasie in sy vele gedaantes die stryd aansê (Ainscow *et al.*, 2013:4; Knight, 1999:6). Mittler (soos aangehaal deur Ntombela in Pienaar & Raymond, 2013:270) beskryf die essensie van inklusiewe onderwys soos volg: "... it is not an event but a never-ending journey as schools and their communities address barriers to learning and development as they manifest." Inklusiewe onderwys is daarom 'n deurlopende proses van voortdurende waarneming, identifikasie, assessering en ondersteuning ten einde elke leerder met hoop vir die toekoms toe te rus en as ingeligte en verantwoordelike landsburgers voor te berei.

2.2.2 Inklusiewe onderwys gedefinieer

In die navorser se soeke na 'n omvattende definisie van inklusiewe onderwys is daar tot die slotsom gekom dat daar talle uiteenlopende definisies vir inklusiewe onderwys bestaan. Inklusiwiteit en inklusiewe onderwys word telkens in die literatuur gedefinieer vanuit verskillende perspektiewe.

In die breë word inklusiewe onderwys soos volg deur die Wêreldgesondheidsorganisasie gedefinieer:

The understanding that the education for all children including those with disabilities, should be under the responsibility of the education ministries or their equivalent with common rules and procedures. In this model, education may take place in a range of settings such as special schools and centres, special classes, special classes in integrated schools or regular classes in mainstream schools, following the model of the least restrictive environment. (WHO & World Bank soos aangehaal deur Murungi, 2015:3167)

Inklusiewe onderwys is, volgens New Brunswick Canada (2012:1), gefundeer in filosofiese en pedagogiese praktyke wat daarop gemik is om elke leerder na waarde te ag, te respekteer en veilig te laat voel terwyl hy of sy leer en ontwikkel na gelang van sy of haar potensiaal. Inklusiewe onderwys word gesien as die ruimte waarbinne die beste belange van elke leerder op die hart gedra word, sosiale samehorigheid bevorder word en aktiewe deelname, sinvolle onderrig en leer asook positiewe interaksie met maats en ander lede in die skoolgemeenskap ervaar word. Inklusiewe onderwys lê verder die grondslag vir 'n inklusiewe samelewing en gemeenskap. Aldus New Brunswick Canada (2012:1-2) word inklusiewe onderwys op drie aanvullende beginsels gebaseer:

- Inklusiewe onderwys is universeel – een kurrikulum word onpartydig aan alle leerders gebring binne 'n inklusiewe en gemeenskaplike klaskameropset wat deur maats van dieselfde ouderdom en gemeenskap gedeel word.
- Inklusiewe onderwys word geïndividualiseer – die sukses van elke leerder word bepaal deur die mate waarin onderrig-en-leergebeure in die leerder se behoeftes voorsien en aandag aan sy of haar sterk punte gee.
- Inklusiewe onderwys is buigsaam en responsief.

Volgens Bornman en Rose (2010:20) word die term 'inklusiewe onderwys' gebruik om 'n onderwysstelsel te beskryf waar alle leerders ten volle geïntegreer en aanvaar word – in die skool en klaskamer sowel as sosiaal. Soos in die UNESCO-dokument (2005:29) beskryf word, is inklusiewe onderwys 'n proses waar skole geherstruktureer word ten einde kwaliteitonderrig en toepaslike onderwys aan alle leerders te verseker (Murungi, 2015:3167). Du Plessis (2013:2) definieer 'inklusiewe onderwys' binne die Suid-Afrikaanse konteks as 'n leeromgewing wat die persoonlike, akademiese en professionele ontwikkeling van alle leerders bevorder, ongeag hul ras, klas, geslag, vermoëns, geloof, kultuur, seksuele voorkeur, leefstyl of taal.

In die woorde van Laetitia Brummer definieer *Inclusive Education South Africa* (IESA, 2016a:2) inklusiewe onderwys soos volg:

Inklusiewe onderwys erken die reg van ALLE kinders om aanvaar te word in 'n ondersteunende opvoedkundige omgewing binne hulle eie gemeenskap. Dit het betrekking op die vermoë van gewone skole en onderwyssentrums [sic] om na die behoefte van ALLE leerders, insluitend die leerders wat addisionele ondersteuning benodig, om te sien. Inklusiewe onderwys spreek die behoeftes van alle leerders aan, of dit fisiese uitdagings, sosiale agterstande, kulturele verskille of enige ander leergestremdhede is.

Die Departement van Onderwys in Suid-Afrika beskryf inklusiewe onderwys as 'n onderwysstelsel wat die volgende erken (Bridge, 2014:4; Departement van Onderwys, 2001:6; Du Plessis, 2013:2-3; Ntombela & Raymond, 2013:3):

- Alle kinders kan leer mits hulle die nodige ondersteuning ontvang.
- Alle leerders is verskillend en het verskillende behoeftes.
- Onderrigstrukture, -stelsels en -leermetodes moet in die behoeftes van alle leerders voorsien.
- Leer strek verder as formele leer – dit vind ook plaas in gesinsverband en in die breër gemeenskap.
- Houdings, gedrag, onderrigmetodes, die kurrikulum en die omgewing moet aangepas word om in alle leerders se behoeftes te voorsien.
- Leergeleenthede moet vergroot word en leerhindernisse moet geminimaliseer word.

- Leerders met leerhindernisse moet ondersteun word om agterstande te oorkom en die potensiaal van begaafde leerders moet gestimuleer en uitgebou word.

Die fyn besonderhede van elke definisie is uniek aangesien dit geformuleer word teen die agtergrond van plaaslike omstandighede, die verskeidenheid kulture en geskiedkundige gebeurtenisse. In ag genome die onvergelykbare agtergrond van elke definisie, tree die volgende vier temas tog sterk na vore (Ainscow & Miles, 2009:2-3):

- Inklusiewe onderwys is 'n proses. Praktyke van inklusiewe onderwys veronderstel 'n deurlopende soeke na maniere om diversiteit te erken, te oorkom en te bevorder.
- Inklusiewe onderwys het die identifikasie en uitskakeling van leerhindernisse ten doel. Gevolglik behels inklusiewe onderwys die insameling en evaluering van data vanuit verskeie bronne met die oog op die monitering van leerders se vordering, die evaluering van intervensie en ondersteuning en die hersiening van beleid en praktyk.
- Inklusiewe onderwys dra die deelname en vordering van alle leerders op die hart. Inklusiewe onderwys is nie net geïnteresseerd in die uitslae van toetse en eksamens nie.
- Effektiewe onderrig en leer is hier ter sprake om sodoende te verseker dat elke leerder met selfvertroue kan waag om deel te neem aan die klasgesprek en -gebeure in sy of haar weg na holistiese ontwikkeling.
- Inklusiewe onderwys oorbrug die gaping tussen vermoë of potensiaal en prestasie by leerders. Hierdie tema belig die morele verantwoordelikheid op die monitering van alle leerders en die daarstel van strategieë om elke leerder maksimaal te laat presteer of vorder.

Dit is duidelik dat die omvang van inklusiewe onderwys 'n wye veld dek in 'n poging om as onderwysbenadering in die diverse behoeftes van alle leerders wat 'n hindernis tot leer- of ontwikkeling ervaar, te voorsien (Murungi, 2015:3166). In essensie wil inklusiewe onderwys enige onderwysstelsel bevry van segregasie en die idee van 'onderwys vir almal' moontlik maak. Inklusiewe onderwys impliseer dus die bevordering van deelname en geen diskriminasie nie. As 'nuutgevonde' benadering in die onderwys vereis inklusiewe onderwys 'n nuwe verstaan, nuwe bestuur en die herstrukturering van praktyke in die onderwys op alle vlakke van werkzaamheid (Ainscow & Miles, 2009:7; Murungi, 2015:3167).

Die feit dat inklusiewe onderwys nie konsekwent of universeel gedefinieer word nie, blyk 'n fundamentele uitdaging te skep. Uit die vele interpretasies van inklusiewe onderwys kan die afleiding gemaak word dat dit wêreldwyd verskillende betekenisse sal dra en daarom 'n variasie in die implementering daarvan en vordering met betrekking daartoe tot gevolg sal hê.

2.3 Inklusiewe onderwys: 'n Globale oorsig

Wêreldwyd word onderwysstelsels gekonfronteer deur die uitdaging om effektiewe onderwys aan alle kinders en jongmense te bied. In ekonomies armer lande verhoog die geraamde 72 miljoen kinders wat nie skoolgaan nie, die uitdaging vir onderwysowerhede, terwyl die groot getal vroeë skoolverlaters in die meer welvarende lande weer 'n uitdaging blyk te wees (Ainscow & Miles, 2009:1). Met die genoemde uitdagings as realiteit in die hedendaagse wêreld en onderwysopset, het daar 'n groeiende belangstelling in die idee van inklusiewe onderwys gekom.

Sedert die Wêreldkonferensie oor Spesialebehoefteonderwys (Junie 1994) het 'inklusiwiteit' internasionaal 'n gonswoord geword en word daar wêreldwyd stappe geneem om onderwys meer inklusief te maak (UNESCO, 1994:7). Soos vroeër uitgewys, word die konsep van inklusiewe onderwys vanuit verskeie perspektiewe verstaan, wat uiteraard tot gevolg het dat die implementering en ervaring daarvan globaal sal verskil. Ten spyte van die moontlike verskille in die implementering van inklusiewe onderwys, geniet die leerder se reg tot onderwys in die gewone openbare skool en klaskamer internasionaal al hoe meer erkenning (Engelbrecht *et al.*, 2015:1). Ten einde 'n globale perspektief op die stand en verstaan van inklusiewe onderwys te kry, word die implementering van inklusiewe onderwys in enkele lande vervolgens bespreek.

2.3.1 Ontwikkelde lande

So onlangs as 'n eeu gelede was weinig mense met gestremdhede geletterd. Vir dekades daarna is kinders met gestremdhede in afsonderlike skole en klaskamers geakkommodeer en onderrig. Vandag is dit nie 'n vreemde gesig om kinders met gestremdhede in die gewone klaskameropset langs nie-gestremde maats te sien leer nie, veral in ontwikkelde lande.

Regoor die wêreld is patrone van ontwikkeling in die onderwys sigbaar. In die breë gesien, blyk dit 'n stap-vir-stapproses te wees van uitsluiting, na spesiale onderwys, na integrasie en uiteindelik na die idee van inklusiewe onderwys (Ainscow *et al.*, 2013:4). Vanselfsprekend sal die tempo van hierdie stap-vir-stap transformasie in die onderwys van land tot land verskil.

Sedert die laat 1980's het akademici vanuit verskillende lande in 'n toenemende mate die idee van 'effektiewe skole vir almal' bedink. Dit het tot gevolg gehad dat talle lande oor die afgelope twintig jaar, in lyn met die Verenigde Nasies se strategie van *Education for All*, 'n meer inklusiewe vorm van onderwys oorweeg en geïmplementeer het (Ainscow *et al.*, 2013:5; Murungi, 2015:3170). Ten spyte van die feit dat, soos Ainscow en Miles (2009:1) dit uitwys, onderwyskundiges selfs in sommige ontwikkelde lande nie voorstanders van die 'inklusiewe filosofie' is nie, word daar wêreldwyd pogings

aangewend om meer effektiewe onderwys aan alle leerders te bring. Die stand en implementering van inklusiewe onderwys in drie ontwikkelde lande word vervolgens ondersoek.

2.3.1.1 Italië

Inklusiewe praktyke is reeds vir die afgelope 30 jaar deel van die onderwysstelsel in Italië. Alhoewel Italië nie 'n utopie van inklusiewe onderwys is nie, word dit wel gereken as 'n land waar inklusiewe onderwys effektief geïmplementeer word en stel dit 'n goeie voorbeeld van hoe byna alle kinders (98%) (Giangreco & Doyle, 2015:24) met spesiale behoeftes in gewone skole en klaskamers geakkommodeer kan word (Begeny & Martens, 2007:81).

Sedert die 1970's het die Italiaanse regering 'n aantal nasionale wette in plek gestel om te verseker dat alle leerders, ongeag hul vermoë en agtergrond, in geskikte klasse – met maats van hul ouderdom – en in skole waar daar in hul behoeftes voorsien word, onderrig word (Begeny & Martens, 2007:80-81; Devecchi *et al.*, 2012:174; Giangreco & Doyle, 2015:24). Hierdie wetgewing het tot gevolg gehad dat die aantal spesiale skole drasties verminder het en dat spesiale klasse afgeskaf is (Begeny & Martens, 2007:81; Devecchi *et al.*, 2012:174). Die hoofstroomklaskamer het die primêre milieu geword vir onderrig en leer, selfs vir leerders wat ernstig gestremd is (Begeny & Martens, 2007:81).

Fundamentele raakpunte (in lyn met die National Law 517/77) (Begeny & Martens, 2007:81) waarop praktyke van inklusiewe onderwys in alle skole in Italië geskoei is, omvat die volgende: leerders met gestremdhede mag nie in spesiale klasse gegroepeer word nie; leerders met spesialeonderwysbehoefte of gestremdhede moet in die gewone klaskameropset onderrig word; die onderwyser verantwoordelik vir leerderondersteuning moet hulp verleen aan alle leerders en nie net aan leerders met gestremdhede nie; en daar word van klasonderwysers verwag om leerders met gestremdhede in die gewone klaskameropset te ondersteun (Giangreco & Doyle, 2015:25).

Buiten die skep van 'n verwelkomende atmosfeer, die inkoop van die onderwysers en die onkonvensionele definisie van gestremdheid wat Giangreco en Doyle (2015:25) uitwys as bewonderenswaardige kenmerke van inklusiewe onderwys in Italië, is die navorser van mening dat die ondersteunende onderwysers (*support teachers*) 'n sleutel is tot die sukses van inklusiewe onderwys in dié land. Die ondersteunende onderwyser in die geïntegreerde klaskamer moet die insluiting van die leerders met gestremdhede by die onderrig-en-leergebeure fasiliteer en omsien na die sosiale en emosionele welstand van alle leerders. In Italië word van die ondersteunende onderwyser vereis om buiten sy of haar onderwyskwalifikasie ook bykomende opleiding in pedagogiek, didaktiese sielkunde en kinderneuropsigiatrie te hê (Devecchi *et al.*, 2012:174).

Die primêre verantwoordelikheid van die ondersteunende onderwyser is om in samewerking met die klasonderwyser 'n individuele opvoedingsplan (*individual educational plan*) vir leerders uit te werk. Die ondersteunende onderwyser word ook verplig tot hulpverlening en ondersteuning aan alle leerders in die klaskamer. Die ideaal is dat die ondersteunende onderwyser die klasonderwyser help om die nodige aanpassings en veranderinge te maak ten einde aandag aan die onderrig-en-leerbehoeftes van alle leerders te skenk (Devecchi *et al.*, 2012:175). Die ondersteunende onderwyser tree ook op as skakel tussen die skool en ouers en ander professionele persone (Devecchi *et al.*, 2012:181). Uit bogenoemde is dit duidelik dat die ondersteunende onderwyser saam met die klasonderwyser medeverantwoordelik is vir die onderwys en opleiding van elke leerder. Spanwerk blyk indirek 'n bydraende faktor tot die sukses van inklusiewe onderwys in Italië te wees.

2.3.1.2 Amerika

Die pad na 'n kindgesentreerde benadering as die geskikste praktyk in onderwys het Amerika 'n paar dekades geneem. Omstredenheid, navorsing en wetgewing kon uiteindelik 'n vennootskap tussen gewone en spesiale onderwys bewerkstellig. Alhoewel inklusiewe onderwys in die ware sin van die woord eers werklik in die 1990's momentum gekry het in Amerika, was die hooggeregshofuitspraak (1954) in die *Brown vs Board of Education*-saak 'n waterskeidingsmoment vir kwaliteitonderwys aan alle kinders in Amerika. Die hof se beslissing het die *separate but equal*-beginsel verwerp en bepaal dat leerders nie op grond van ras toegang tot skole geweier mag word nie (Torreno, 2012:1).

Die *Education for All Handicapped Children Act* van 1975, nou bekend as die *Individuals with Disabilities Education Act* (Dickson, 2008:58) se relevansie is in 1994 en weer in 2004 bevestig (Hossain & Shahidullah, 2010:2, 4; Torreno, 2012:1-2). Hierdie wetgewing, tesame met die *No Child Left Behind Act* (2001), beskerm die regte van kinders met gestremdhede (3 tot 21 jaar oud) en verseker sover moontlik die toegang van alle leerders (ook dié met gestremdhede) tot die gewone klaskamer (Dickson, 2008:50, 57; Hossain & Shahidullah, 2010:2, 4). Geleidelik is leerders met gestremdhede in die gewone klaskamer toegelaat en word daar van hulle verwag om maksimaal te presteer, sover moontlik op dieselfde standaard as hul nie-gestremde maats in die portuurgroep (Dalton *et al.*, 2012:2). Hossain en Shahidullah (2010:2) rapporteer dat alle openbare skole in Amerika tans in elke klaskamer een of meer leerders met 'n vorm van gestremdheid akkommodeer – 'n noemenswaardige 75% van leerders met gestremdhede. Dit het tot gevolg dat 'n groeiende aantal leerders met gestremdhede hul hoërskoolloopbaan voltooi en 'n tersiêre kwalifikasie behaal (Hossain & Shahidullah, 2010:4; Torreno, 2012:1-2).

Professionele samewerking, beplanning en intervensie vir leerders met spesiale behoeftes is van kardinale belang en daarom werk 'n multidisiplinêre span saam met die leerders en hul ouers om 'n

individuele ondersteuningsplan (*individual education plan*) in plek te kry om sodoende die leerder se akademiese vordering deurlopend te moniteer en in ander behoeftes wat die leerder mag hê, te voorsien (bv. terapie en akkommodasie) (Hossain & Shahidullah, 2010:8).

Aangesien skole in die Amerikaanse state die belangrikheid van akademiese vooruitgang vir alle leerders begryp, baat nie net leerders met gestremdhede by die inklusieweonderwysstelsel nie. Leerders met leerhindernisse, 'n minderheidstaal, verskillende etniese of kulturele agtergronde en selfs begaafde en talentvolle leerders word bykomend ondersteun om suksesvol in die klaskamer te wees (Hossain & Shahidullah, 2010:2).

Alhoewel inklusiewe onderwys in Amerika ook uitdagings het wat die hoof gebied moet word op pad na die ideaal van volle insluiting, is Hossain en Shahidullah (2010:12) van mening dat Amerika tog daarin slaag om onderwys en opleiding aan alle leerders te bied, ongeag hul vermoë en talente. Hoewel die spesifieke term “inklusiwiteit” nooit gebruik word in die formulering van die Amerikaanse onderwyswette nie, het die strekking van die term tog 'n realiteit in onderwyspraktyke geword.

2.3.1.3 Australië

In Australië is inklusiewe onderwys reeds deel van die onderwysopset vir die afgelope twintig jaar. Die aanvanklike verstaan van inklusiewe onderwys as die deelname van leerders met gestremdhede (van watter aard ook al) in hoofstroomskole het met die publikasie van die *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (2008)* uitgebrei na hoëkwaliteitonderrig vir alle leerders. Die genoemde dokument stipuleer die volgende twee doelwitte vir onderwys in Australië: dat onderwys gelykheid en uitnemendheid sal bevorder en dat alle jong Australiërs in suksesvolle leerders, selfversekerde en kreatiewe individue en aktiewe en ingeligte landsburgers sal ontwikkel (Anderson & Boyle, 2015:4, 7). Die ontwikkeling van 'n nasionale kurrikulum was 'n uitvloeisel van die genoemde verklaring (Anderson & Boyle, 2015:10).

Die onderwysstelsel in Australië akkommodeer leerders in openbare, private of Katolieke skole. Befondsing vir hierdie skole word gedeel deur die Statebond en die onderskeie regerings van die agt state in Australië. Volgens Gonski *et al.* (in Anderson & Boyle, 2015:8) word die diversiteit in openbare skole tot die uiterste beproef (Dempsey & Davies, 2013:15), met 'n groot gros leerders uit baie lae sosio-ekonomiese omstandighede, leerders met gediagnoseerde gestremdhede, leerders van omliggende eilande en inboorlinge (Aborigine- en Samoaanse leerders). Dit het tot gevolg dat leerders wat onderrig in die openbare skole ontvang, swakker akademiese uitslae lewer as leerders in die private en Katolieke skole (Dempsey & Davies, 2013:15).

In Australië is daar wel wetgewing wat kinders verplig om skool te gaan tussen die ouderdom van ses en sestion, maar dit bied aan kinders geen wetlike 'reg' tot onderwys nie (Anderson & Boyle, 2015:8; Dickson, 2008:50). Daar is ook geen wetlike mandaat wat die implementering van inklusiewe onderwys afdwing (Carroll, 2002:422; Forlin, 2001:122) of aan leerders die reg gee om onderrig in die gewone klaskameropset van skole te ontvang nie (Dickson, 2008:50). Alhoewel elke staat in Australië een of ander vorm van beleid oor inklusiewe onderwys het, verskil dit in so 'n mate van mekaar (Carroll, 2002:422; Forlin, 2001:122-123) dat elke staat sy eie kriteria bepaal waarvolgens leerders met spesiale behoeftes hulpverlening en ondersteuning ontvang, hetsy in die inklusiewe onderwysopset (plaaslike gewone skool) of in aparte onderwys (opset anders as die plaaslike gewone skool) (Forlin *et al.*, 2013 in Anderson & Boyle, 2015:10). In die lig van die bogenoemde is dit, volgens Boyle *et al.* (2012:169), daarom nie vreemd dat dít wat in die naam van inklusiewe onderwys gedoen word, van skool tot skool verskil nie.

Anderson en Boyle (2015:18) rapporteer dat die implementering van onderwyspraktyke in Australië die afgelope twintig jaar nie aan die daargestelde verwagtinge van inklusiewe onderwys voldoen het nie. Daar word aangevoer dat indien die implementering van inklusiewe onderwys (beleid, strategieë en ondersteuning) op skoolvlak suksesvol was, studente se deelname, prestasie en sukses op post-skoolvlak 'n refleksie daarvan sou wees. Navorsing het egter die teendeel bewys (Anderson & Boyle, 2015:15). Verder het die fasiliteite vir 'aparte onderwys' sedert 2000 landswyd met 13% toegeneem, terwyl die totale aantal skole met 1.3% verminder het (Anderson & Boyle, 2015:12). Interessant genoeg is daar 'n groeiende tendens van segregasie en uitsluiting, ten spyte van groter finansiële steun aan onderwys in die naam van inklusiwiteit (Dickson, 2008:49). Tog het inklusiewe onderwys die gaping in akademiese prestasie tussen inboorlinge en nie-inboorlinge laat krimp en was daar die afgelope twintig jaar 'n styging in die aantal persone met gestremdhede wat die arbeidsmark betree het (Anderson & Boyle, 2015:15).

2.3.2 Ontwikkelande lande

Veral in ontwikkelende lande word inklusiewe onderwys gereken as 'n koste-effektiewe strategie om diskriminasie teen te werk en onderwys vir almal te verseker (Bridge, 2014:3). Die ondersteuning en implementering van inklusiewe onderwys is in vele ontwikkelende lande die inisiatief en verantwoordelikheid van internasionale en nie-regeringsorganisasies. Die feit dat die impak van hierdie intervensie en projekte nie beskikbaar of bekend is nie, is betreurenswaardig (Srivastava *et al.*, 2015:181). Die literatuur toon egter dat inklusiewe onderwys veral in lae-inkomstegemeenskappe en ontwikkelende lande steeds nie veel anders gesien word as die tradisionele onderwys wat aan die wye gemeenskap gebied word nie. Dit word ook nie regtig beskou as 'n unieke humanitêre diens nie en figureer gewoonlik as 'n onderwysstelsel in kombinasie met invloede van die land se historiese,

tradisionele, hedendaagse, plaaslike en internasionale persepsies (Mphofu *et al.*, 2007:66). Na raming is daar wêreldwyd ongeveer een biljoen mense met gestremdhede, waarvan 10% hoofsaaklik kinders in ontwikkelende lande is (Sharma, 2015:317). Sharma (2015:317) beweer dat nagenoeg 90% van hierdie kinders met gestremdhede nie enige skool bywoon nie en dat dié wat wel skoolgaan, 'n afgewaterde onderrig ontvang. Die onderwys en opleiding van kinders met gestremdhede vereis 'n verskeidenheid benaderings of oplossings, waarvan inklusiewe onderwys maar een blyk te wees. Vervolgens word daar 'n perspektief gebied op inklusiewe onderwys in drie ontwikkelende lande om vas te stel of die bogenoemde bewerings wel gegrond is.

2.3.2.1 Indië

Met 1 027 miljoen inwoners (in 2009), is Indië die wêreld se grootste demokrasie, met die tweede grootste onderwysstelsel (Hodkinson & Devarakonda, 2009:85). In 'n land wat gekenmerk word deur 'n kaleidoskoop van tale, kulture, gebruike, geografiese landskappe en sosio-ekonomiese klasse is die onderwys en opleiding van ongeveer 200 miljoen kinders van skoolgaande ouderdom 'n formidabele uitdaging (Hodkinson & Devarakonda, 2009:85; Rose & Doveston, 2015:179).

Onderwys het in 1993 die wetlike reg vir alle kinders (tot en met veertien jaar oud) in Indië geword (Sightsavers, 2011:7). Sedert die ondertekening van die Salamanca-verdrag (1994) het Indië homself verbind tot die ideologie en praktyke van inklusiewe onderwys en, onder andere, die volgende wetgewing, beleide en programme in plek gestel: die *Delhi Declaration* (1994); die *Persons with Disability Act* (1995); en die *National Curriculum Framework for School Education* (2000). Ander inisiatiewe het gevolg, soos die *Integrated Education for Disabled Children* en die *District Primary Education Programme* (Hodkinson & Devarakonda, 2009:87). In 2002, met die goedkeuring van die 86ste wysiging van die grondwet, is verpligte en gratis onderwys aan kinders tussen die ouderdom van 6 en 14 jaar afgedwing (Sightsavers, 2011:7). Verder is die *Right to Education Act* (2009) in die lewe geroep om toegang tot onderwys vir voorheen benadeelde kinders (insluitende kinders met spesialeonderwysbehoefte en gestremdhede) te verseker (Rose & Doveston, 2015:178). Dit is duidelik dat die Indiese regering seker wou maak dat alle kinders onderrig in gewone skole ontvang en die voordeel van dieselfde kurrikulum geniet. Tog maak die literatuur melding van tussen 35 en 80 miljoen kinders in Indië wat geen skool bywoon nie (Hodkinson & Devarakonda, 2009:86) – byna soveel leerders soos die hele Suid-Afrikaanse bevolking.

Hodkinson en Devarakonda (2009:89) rapporteer dat inklusiewe onderwys in die Indiese opset vereenvoudig word tot onderwys aan kinders met gestremdhede. Singal (soos in Hodkinson & Devarakonda, 2009:89) beaam hierdie stelling met die bewering dat die aantal spesiale skole in Indië die afgelope dekades verdubbel het. Verblydend is egter die feit dat die eerste minister 'n wysiging

aan die *Right to Education Act* ter tafel gelê het, wat eksplisiet die onderwys van leerders met gestremdhede in gewone skole in oënskou neem (Sightsavers, 2011:7).

Alhoewel die konsep van inklusiewe onderwys status in die Indiese onderwysopset verwerf het, blyk dit nie 'n realiteit in skole te wees nie (Hodkinson & Devarakonda, 2009:89-90, 97). Tog bly die regering verbind tot inklusiewe onderwys en is dit weereens opgeneem in die land se twaalfde vyf-jaar nasionale ontwikkelingsplan (Sightsavers, 2011:7).

2.3.2.2 Nigerië

Alhoewel basiese onderwys aan alle landsburgers in Nigerië eers die afgelope dekade prioriteit geniet, word onderwys tog beskou as die hoeksteen vir ontwikkeling en sosiale transformasie (Uyanga, 2012:31, 34). Wetgewing (die *National Policy on Education*) wat deur die Nigeriese regering in 2004 uitgeroep is, verseker dat “every Nigerian child shall have the right to equal educational opportunities irrespective of any real or imagined disabilities, each according to his or her ability” (Uyanga, 2012:32). In reaksie op die globale tendens in onderwysontwikkeling gaan hierdie beleid verder en maak dit voorsiening vir “equal access to educational opportunities for all citizens of the country, at the primary, secondary, and tertiary levels both inside and outside the formal school system” (Uyanga, 2012:32). As deel van nasionale beleid word *Universal Basic Education* (UBE) ingespan om inklusiwiteit in onderwys te ondersteun, met vroeëkindertwikkeling as prioriteit en klem op onderwysgeleenthede aan die voorheen benadeelde noordelike dele van die land, die nomades, migrante vissers en boere, jagters en straatkinders (Adetoro, 2014:1779; Uyanga, 2012:35). Vir leerders met gestremdhede bied UBE die geleentheid vir plasing en ondersteuning binne die gewone onderwysopset (Adetoro, 2014:1777). Die realiteit van 'n onderwyser-kind-ratio van 1:80 in stedelike skole vertroebel tans die daargestelde ideaal van 'n inklusiewe klaskamer-ratio van 1:10 (Adetoro, 2014:1779). Dit moet beslis 'n impak op die effektiewe lewering van praktyke van inklusiewe onderwys hê.

Uyanga (2012:31, 40) rapporteer dat die UBE-programme tot dusver nie, soos verwag, daarin kon slaag om 'n basiese fondasie vir onderwys in Nigerië te lê nie. Bronne deur Adetoro (2014:1780) geraadpleeg, bevestig dat praktyke van inklusiewe onderwys nog nie in Nigerië gevestig is nie. Faktore wat genoem word om die UBE-program en inklusiewe onderwys te kniehalter, is onder andere die onvoldoende beplanning en voorbereiding vir die uitrol van die UBE-program, politiek, wanbesteding van fondse vir hierdie programme, 'n gebrek aan infrastruktuur, hulpbronne (menslik en fisies) en ondersteuning, die (lae) kwaliteit van kurrikulumlewering, kulturele oortuigings, ongeletterde ouers, armoede, geslagsongelykheid, die ondeurdagte en inkonsekwente

implementering van beleid en invloed van drukgroepe op die onderwys (Adetoro, 2014:1780; Uyanga, 2012:31, 37-45).

Adetoro (2014:1780) is van mening dat inklusiewe onderwys, alhoewel duur, die enigste tipe onderwys is om 'eenheid in diversiteit' te skep en dat Nigerië daarom inklusiewe onderwys behoort te prioritiseer as deel van sy visie vir 2020.

2.3.2.3 Zimbabwe

Ten spyte van die feit dat byna 80% van Zimbabwiërs woonagtig is in landelike gebiede, slaag die land daarin om 'n geletterdheidskoers van 85% op te lewer (Mphofu *et al.*, 2007:67). Statistiek soos hierdie plaas Zimbabwe in 2010 boaan die ranglys van geletterdheid op die Afrika-kontinent (Sadomba *et al.*, 2015:235). Hierdie resultaat is boonop ten spyte van die afwesigheid van wetgewing wat inklusiewe onderwys verpligtend maak (Mphofu *et al.*, 2007:76).

Alhoewel die omsendskrywes van die sekretaris vir onderwys nie wetlike outoriteit dra nie, rig dit tog die implementering en uitvoer van die *Zimbabwe Educational Act* (1996) en die *Disabled Persons Act* (1992) (Mphofu *et al.*, 2007:76). Twee omsendskrywes (*Director's Circular Minute No. 2* en *Education Secretary's Policy Circular No. 20*) ter bevordering van praktyke van inklusiewe onderwys is in 2001 uitgereik en maak onderskeidelik voorsiening vir die onderrig en leer van gebaretaal (as 'n vak) in laer- en hoërskole (Mphofu *et al.*, 2007:67). Ook word beklemtoon dat inklusiewe onderwys die hele skool se verantwoordelikheid is en dat alle onderwysers alle leerders moet onderrig, ongeag die gestemdheid van die leerder (Mphofu *et al.*, 2007:67).

Die *Zimbabwe Educational Act* ondersteun niediskriminerende (inklusiewe) praktyke in onderwys, veral ten opsigte van ras, geslag en geloof, maar bied nie riglyne met betrekking tot die onderwys en opleiding van leerders met gestremdhede nie (Mphofu *et al.*, 2007:69). Tog word inklusiewe onderwys in Zimbabwe geassosieer met die akkommodasie van leerders met gestremdhede in die gewone-onderwys-klaskamer (*Education Secretary's Policy Circular*, 1990) (Mphofu *et al.*, 2007:67, 70), aangesien praktyke van inklusiewe onderwys in Zimbabwe daarop gerig is om hindernisse tot leer te identifiseer, te minimaliseer en sover moontlik uit die weg te ruim binne die gewone klaskameropset (Mutepfa *et al.*, 2007:342). Ongelukkig bring dit ook mee, soos Mphofu *et al.* (2007:77) rapporteer, dat leerders in die naaste skool in die omgewing geplaas word, ongeag die kurrikulum of die spesiale behoeftes van die leerders.

Daar word geargumenteer dat erkenning vir die vordering in onderwys en die volhoubaarheid van onderwys gegee moet word aan die onderskeie gemeenskappe in Zimbabwe en nie aan die staat nie, aangesien navorsing bevind het dat die post-2005 politieke en sosio-ekonomiese krisis in die

land aanleiding gegee het tot die uittoeg van onderwysers uit landelike skole (Sadomba *et al.*, 2015:238). Plaaslike gemeenskappe moes die verval en agteruitgang van infrastruktuur en hulpbronne by skole temper (Sadomba *et al.*, 2015:240).

Desnieteenstaande het inklusiewe onderwys oor die jare tog momentum in Zimbabwe gekry (Mphofu *et al.*, 2007:70). Jamela (soos in Sadomba *et al.*, 2015: 247) is van mening dat die plaaslike gemeenskappe in Zimbabwe 'n sentrale rol speel in die land se onderwysukses, aangesien gemeenskappe standarde vir hulself stel en nie skroom om hulp (plaaslik of van buite) te mobiliseer om die doelwitte te bereik nie. Kan hierdie gedreweheid, inisiatief en selfvertroue die gevolg wees van die land se hoë geletterdheidsvlak (waar baie ouers ten minste “laerskool-geletterd” is)?

Alhoewel die onderwysstelsel in Zimbabwe daarin slaag om 'n hoë vlak van geletterdheid te lewer, toon die literatuur dat die implementering van inklusiewe onderwys in Zimbabwe inkonsekwent en ongereguleerd gebeur (Mphofu *et al.*, 2007:76; Mutepfa *et al.*, 2007:345). Uitdagings ten opsigte van praktyke van inklusiewe onderwys in Zimbabwe wat ondersoek behoort te word, behels onder andere die volgende: wetgewing, kulturele oortuigings, geslagsongelykheid, opleiding en voorbereiding van onderwysers, oorvol klaskamers, infrastruktuur, hulpbronne (fisies en menslik), ondersteuning aan ouers, onderwysers en leerders, ondersteuningstrukture, -prosedures en -materiaal, negatiewe persepsie jeens persone met gestremdhede, en nog meer (Mphofu *et al.*, 2007:69-77; Mutepfa *et al.*, 2007:345).

Uit bogenoemde bespreking van die onderwyspraktyke van Indië, Nigerië en Zimbabwe is dit duidelik dat ontwikkelende lande wel 'n poging aanwend om inklusiewe onderwys te implementeer. 'n Positiewe tendens is die feit dat onderwys en opleiding van leerders met gestremdhede deur wetgewing en beleid in hierdie ontwikkelende lande aandag geniet. Dit is egter kommerwekkend dat die regerings van die onderskeie ontwikkelende lande nog nie daarin kon slaag om effektiewe inklusiewe onderwys af te dwing nie. Tot dusver blyk die praktyke van inklusiewe onderwys in ontwikkelende lande egter gefokus te wees op leerders met spesiale behoeftes en gestremdhede en nie noodwendig op deurlopende ondersteuning aan die diverse leerderpopulasie nie. Ten spyte van hierdie fokus is dit duidelik dat selfs die akkommodasie van leerders met gestremdhede in gewone skole en klaskamers steeds 'n uitdaging binne die konteks van ontwikkelende lande bied.

Die idee van inklusiewe onderwys bewys uit die voorafgaande om wêreldwyd uiteenlopend verstaan en geïmplementeer te word (Ainscow *et al.*, 2013:3). Vordering met betrekking tot die implementering van inklusiewe onderwys verskil duidelik van land tot land en is in sommige lande teleurstellend. Soos met die implementering van enige nuwe beleid, het die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys ook “groeipyne”. Die vraag wat die navorser nou opper is hoeveel grasie daar

wêreldwyd toegelaat behoort te word vir die groei of suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys, alvorens die beleid heroorweeg word.

2.4 Inklusiewe onderwys in Suid-Afrika

Onderwys in Suid-Afrika was nog altyd 'n weerspieëling van internasionale tendense in die onderwys (Swart & Pettipher, 2005:15). Soos in baie ander lande, was onderwys in Suid-Afrika voorheen (pre-demokrasie) gebaseer op die beginsel van segregasie, uitsluiting en eksklusiwiteit (Makoelle, 2012:94; Murungi, 2015:3171; Swart & Pettipher, 2005:5). Sedert die demokratiese bedeling in Suid-Afrika (vanaf 1994) het dramatiese veranderinge plaasgevind, nie net in die Suid-Afrikaanse samelewing nie, maar ook in die onderwysstelsel (Makoelle, 2012:94; Ntombela & Raymond, 2013:6). Na afloop van die Salamanca-konferensie (1994) en in lyn met internasionale tendense, het die Suid-Afrikaanse regering hom verbind om diversiteit in die leerderpopulasie te erken en het die ontwikkeling van wetgewing en beleid baie aandag geniet (Du Plessis, 2013:2-5; Murungi, 2015:3173). Die nuutverkose demokratiese regering het op daardie stadium reeds die waarde van onderwys as vlagskip besef in die verbetering van die lewens van alle Suid-Afrikaners, maar veral in voorheen benadeelde gemeenskappe.

In 1996 is die nuwe Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika aanvaar as die hoogste gesag in die land (Ntombela & Raymond, 2013:6). Wet 108 van 1996 van hierdie nuwe Grondwet en artikel 29 van die Handves van Menseregte het nou voorsiening gemaak vir onderwys as 'n fundamentele reg aan alle leerders (Human Rights Watch, 2015:1) en volwassenes in die land (Makoelle, 2013:96; Smit & Oosthuizen, 2011:307-308). Die Grondwet spreek hom ook sterk uit teen diskriminasie en bepaal dat daar teen geen landsburger gediskrimineer (direk of indirek) mag word nie (Departement van Onderwys, 2014:11), ongeag sy ras, geslag, sosiale klas, taal, geloof of vermoë (Smit, 2011:133; Smit & Oosthuizen, 2011:307-308).

Die Nasionale Kommissie van Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding sowel as die Nasionale Komitee vir Onderwysondersteuningsdienste is in Oktober 1996 in die lewe geroep om ondersoek in te stel en aanbevelings te maak aangaande spesiale behoeftes en ondersteuningsdienste in die onderwysstelsel van Suid-Afrika (Departement van Onderwys, 2002:6; Ntombela & Raymond, 2013:7; Stofile & Green, 2007:54). Hierdie ondersoekkommissies het aspekte soos die organisasie en bestuur, befondsing, kurrikulum, die ontwikkeling van instansies en die verspreiding en ontwikkeling van menslike hulpbronne ondersoek. Die ondersoek is geloods in die vroeëkinderonwikkeling, onderwys in die Algemene Onderrig en Opleiding-band (graad R tot 9) sowel as hoër en volwasse onderwys. Faktore wat onderrig en leer belemmer, soos deur die ondersoekkommissies uitgewys, manifesteer binne die skole self, die breër onderwysstelsel, die

groter sosiale, ekonomiese en politieke konteks en/of die leerder self (Ntombela & Raymond, 2013:7; Stofile & Raymond, 2013:19, 22).

In lyn met die aanbevelings van die ondersoekkommissies, die nuwe grondwet, aangepaste wetgewing en beplande transformasie in die onderwys, is Witskrif 6 oor Spesialebehoefteonderwys (2001) (hierna 'Witskrif 6') ontwikkel, wat die weg gebaan het vir inklusiewe onderwys in Suid-Afrika (Du Plessis, 2013:2; Human Rights Watch, 2015:12; Ntombela & Raymond, 2013:9; Stofile & Green, 2007:55). Met die promulgasie van Witskrif 6, het die Departement van Onderwys homself verbind tot die volgende:

Promote education for all and foster the development of inclusive and supportive centres of learning that would enable all learners to participate actively in the education process so that they could develop and extend their potential and participate as equal members of society. (Departement van Onderwys, 2002:8)

Hierdie beleid sou die toegang tot een algemene kurrikulum aan alle leerders (afgesien van hul vlak van onderwys) binne die opset van gewone openbare skole verseker en is gesien as 'n onderwysstelsel wat demokrasie sou bevorder en ongelykhede in gemeenskappe sou bestry (Donohue & Bornman, 2014; Green & Engelbrecht, 2007:7; Hodgson & Khumalo, 2016:4-5; Human Rights Watch, 2015:13; Stofile & Green, 2007:54).

2.4.1 Inklusiewe onderwys as nuwe benadering in die onderwys

Die Salamanca-verklaring het inklusiewe onderwys voorgestel as die onderwys en sorg wat elke kind verdien. Met die model van inklusiewe onderwys word daar wegbeweeg van die sienswyse dat die leerder by die skoolstelsel moet inpas en word gefokus op 'n onderwysbenadering wat die onderrig-en-leergebeure aanpas volgens die leerder se behoeftes en vermoë (Ntombela & Raymond, 2013:6; Motitswe, 2014:259).

Histories en volgens die tradisionele onderwysmodel (mediese model) is opvoedkunde pre-1994 vanuit 'n behaviouristiese perspektief gedomineer. Behaviourisme veronderstel onderrig en leer as 'n liniêre proses waar die leerder passief staan tydens die onderrig-en-leergebeure en die onderwyser verantwoordelik is vir die oordra van kennis na die leerder (Makoelle, 2012:95). Behaviourisme het alles in die onderwysstelsel (leer, kurrikulum, assessering, prestasie en kwalifikasies) georganiseer as inhoud en konsepte wat onthou, verstaan en verwerf moes word. Die behaviouristiese benadering tot die onderwys het leerders met leer- of ontwikkelingshindernisse tot 'n groot mate uitgesluit van onderwys in gewone, openbare skole met die doel om hul spesiale behoeftes eksklusief te hanteer. Kinders wat volgens die mediese model (Ntombela & Raymond, 2013:4) geïdentifiseer is met 'n probleem of ooglopende gestremdheid, moes na óf 'n spesiale skool óf 'n spesiale klas gaan (Green

& Engelbrecht, 2007:2-3; Ntombela & Raymond, 2013:5; Stofile & Raymond, 2013:18). Weens die politieke beleid aan die orde van die dag (pre-1994) was spesiale skole en klasse hoofsaaklik beskore vir blanke leerders met spesiale behoeftes (Ntombela & Raymond, 2013:5-7; R2ECWD, 2016:4; Swart & Pettipher, 2005:16). Diskriminasie op grond van ras in die onderwysstelsel is vir swart leerders met gestremdhede vererger of verdubbel deur 'n *disability apartheid*, wat swart leerders met gestremdhede geïsoleer het in onder- of laagbepreunde spesiale skole (Hodgson & Khumalo, 2016:4). Gevolglik is baie leerders in minderbevoorregte gemeenskappe van die konsep van 'onderwys vir almal' ontnem.

Die mediese model het leerders met spesialeonderwysbehoefte gekategoriseer volgens die mediese toestand of die intrinsieke 'probleem' van die leerder (Naicker, 2000:9; Nel, Nel & Hugo, 2013:23; Stofile & Raymond, 2013:19; Swart & Pettipher, 2005:5). Met 'n diagnose van spesialeonderwysbehoefte is die leerder geëtiketteer as iemand wat nie by hoofstroomonderwys inpas nie en diesulkes is uitgeplaas na spesiale skole, klasse en eenhede, waar hulle deur middel van 'n spesiale kurrikulum onderrig is en deur professionele spesialiste ondersteun is om hul 'andersheid' of 'toestand' te behandel of te genees (Green & Engelbrecht, 2007:3; Naicker, 2000:3; Nel & Grosser, 2016:80; Swart & Pettipher, 2005:5). Gevolglik het spesiale onderwys parallel met hoofstroomonderwys ontwikkel (Green & Engelbrecht, 2007:3; Naicker, 2000:4). Spesiale onderwys het onderwysers in die hoofstroomonderwys sodoende ontmoedig om leerders met 'n hindernis tot leer of ontwikkeling te akkommodeer en te ondersteun (Green & Engelbrecht, 2007:3). Uitplasing was 'n veel makliker en geriefliker opsie.

Vanuit die mediese model word daar dus hoofsaaklik gefokus op diagnose en behandeling (Hay, 2003:135), wat hulpverlening en ondersteuning baseer op 'n "find-what's-wrong-and-cure-it"-benadering (Swart & Pettipher, 2005:5). Pillay en Terlizzi (in Makoelle, 2013:100) is van mening dat die oorgrote meerderheid leerders wat met behulp van die mediese model in spesiale skole geplaas is, wel in hierdie opset floreer en dat die huidige hoofstroomonderwys nie die ideaal is om leerders met ernstige hindernisse tot leer of ontwikkeling te akkommodeer nie.

Alhoewel die mediese model as diskriminerend gesien word en dit geen alleenreg het binne die model van inklusiewe onderwys nie, kan dit nie net van die tafel gevee word nie aangesien sekere hindernisse tot leer en ontwikkeling wel medies gegrond is (Engelbrecht *et al.*, 2015:2; Ntombela & Raymond, 2013:6; Swart & Pettipher, 2005:6). Die mediese model, hoe beperkend dit ook al mag wees, maak steeds die kopskuif na inklusiwiteit vir vele onderwysers, ouers en professionele persone moeilik (Makoelle, 2013:99). Mittler (in Swart & Pettipher, 2005:6) voer die volgende rede daarvoor aan: "... it is still part of the general consciousness of almost everyone who works in education."

Post-1994, met demokrasie aan die orde van die dag, is afsonderlike spesiale onderwys veroordeel as die onderdrukking van mense met gestremdhede (Green & Engelbrecht, 2007:3) en is daar geredeneer dat mense wel verskillende mediese gestremdhede mag hê, maar tog dieselfde onderwysbehoefte (Hay, 2003:135). Die regering het daarom 'n humanistiese benadering, wat op 'n konstruktivistiese filosofie in die onderwys gebaseer is, aanvaar. Die doel van hierdie skuif in die onderwys was daarop gemik om leerders se kreatiwiteit (Murungi, 2015:3181) en kritiese denke (Nel & Nel, 2013:31) te ontwikkel en te stimuleer (Makoelle, 2012:95). 'n Konstruktivistiese benadering is leerdergesentreerd en bied aan leerders die geleentheid om aktiewe deelnemers in die onderrig-en-leergebeure te wees (Makoelle, 2013:101; Nel & Nel, 2013:26-27; Nel, Nel & Hugo, 2013:11). Daarvolgens word ook van die onderwyser verwag om leerders te fasiliteer en te ondersteun (Makoelle, 2012:95; Nel & Nel, 2013:31). Inklusiewe onderwys is gegrond op 'n konstruktivistiese benadering (Makoelle, 2012:95; Nel & Nel, 2013:29) en wil verseker dat alle leerders binne die onderwysopset floreer en dat daar op die leerder se behoeftes en vermoëns gereageer word ten einde diversiteit te vier en kwaliteitonderrig aan alle leerders te bied (Departement van Onderwys, 2002:9; Swart & Pettipher, 2005:8).

Inklusiewe onderwys fokus op die holistiese ontwikkeling van 'n leerder (Makoelle, 2012:94) en is geskoei op Bronfenbrenner se bio-ekologiese model van ontwikkeling. Bronfenbrenner gaan van die standpunt uit dat die kind se groei en ontwikkeling geraak word deur sy of haar interaksie met gesinslede en die breër gemeenskap. Die spesifieke karaktertrekke van 'n kind in tandem met sy of haar omgewing beïnvloed die mate en rigting van groei en ontwikkeling van die kind sowel as die hindernisse tot leer en ontwikkeling wat geskep word (Stofile & Raymond, 2013:19). Volgens die bio-ekologiese model oefen verskillende sisteme op verskillende vlakke 'n invloed op mekaar uit (Bornman & Rose, 2010:9; Ntombela & Raymond, 2013:201-21; Stofile & Raymond, 2013:20-21; Swart & Pettipher, 2005:10-12; Venter *et al.*, 2015:2-6):

- Die *mikrosisteem* is die naaste aan die leerder en sluit sy of haar ouerhuis, die klaskamer en maats in. In die mikrosisteem is die leerder daagliks persoonlik in interaksie met sy of haar gesinslede, onderwysers, klasmaats en vriende.
- Die *mesosisteem* verteenwoordig die kommunikasie, interaksie en verhoudings tussen die persone in die mikrosisteem, byvoorbeeld familie, skool, ouers, onderwysers en kerk. Aangesien die portuurgroep, skool en gesin op hierdie vlak in interaksie met mekaar is, word die kind se gedrag by die skool beïnvloed deur gebeure tuis en andersom.
- Die *eksosisteem* het 'n indirekte invloed op die lewe van 'n kind, byvoorbeeld sy of haar ouers se werksplek, woonbuurt, dienslewering, sosiale netwerke, ensovoorts.

- Die *makrosisteem* is die vërste weg van die leerder en sluit politieke, sosiale en kulturele waardes, gesindhede en oortuigings in, wat al die ander sisteme beïnvloed of deur die ander sisteme beïnvloed word.
- Die *kronosisteem* behels die interaksie tussen bogenoemde sisteme en hul invloed op individuele ontwikkeling. Hierdie interaksie vind binne 'n spesifieke tydraamwerk plaas. Met ander woorde die gesin, die skool of enige ander sisteem waarin die kind betrokke is, kan as 'n proses van ontwikkeling beskou word.

In ag genome Bronfenbrenner se bio-ekologiese model van kinderontwikkeling, kan leer- en ontwikkelingshindernisse skematies gekategoriseer word soos in tabel 2.1.

Tabel 2.1: Leer- en ontwikkelingshindernisse (aangepas uit Stofile & Raymond, 2013:23)

Sisteem	Faktore wat 'n invloed het op die kind se ontwikkeling en vordering
Persoonlike karaktertrekke	Intrinsieke vermoë en leer- en ontwikkelingshindernisse
Mikrosisteem	Onderrig-en-leergebeure; professionele ontwikkeling van onderwysers; ondersteuning tuis
Mesosisteem	Interaksie tussen onderwyser en ouers (bv. geen ouerbetrokkenheid of ouers word nie erken of betrek nie)
Eksosisteem	Administrasie van plaaslike skool; finansiële steun vir onderrig en leer
Makrosisteem	Nasionale beleid, befondsing en die kurrikulum
Kronosisteem	Historiese impak op die ontwikkeling van leerders, gemeenskappe en die land self

Hierdie bio-ekologiese sienswyse van kinderontwikkeling sluit aan by die Afrika-kulturele sienswyse van “I am because we are” (Bodibe *et al.* in Hay, 2003:136). Om die volle omvang van die funksionering en vordering van 'n kind te begryp, moet daar dus eers teruggegaan word na die leerder se agtergrond om die oorsake en invloede op die leerder se leerprosesse te bepaal (Hay, 2003:136; Ntombela & Raymond, 2013:22; Stofile & Raymond, 2013:23). In die inklusiewe klaskamer is die ideaal dus dat elke kind se kulturele en sosiale agtergrond en identiteit in ag geneem word om uiteindelik die mees relevante hulpverlening en ondersteuning aan die leerder te bied aangesien leerderondersteuning vanuit 'n sistemiese perspektief beter insig en begrip gee in die holistiese ontwikkeling van 'n leerder in sy of haar grootwordkonteks. Kindwees is 'n dinamiese proses wat sosiaal gekonstrueer word, en daarom moet die onderwyser elke leerder inklusief met die nodige begrip begelei om sy of haar individuele potensiaal te ontwikkel.

Hierdie skuif in die onderwysperspektief het vir baie kinders, ouers en onderwysers 'n verhoogde verwagting met betrekking tot leer geskep. Met inklusiewe onderwys word daar gefokus op die kind se talente, belangstelling, vermoë en vaardigheid en word daar uitgebreide geleenthede aan leerders gegee om hul volle potensiaal te bereik (Murungi, 2015:3165). Binne die ideaal van inklusiewe onderwys word diversiteit gevier, insluiting gemaksimaliseer, uitsluiting geminimaliseer en die konsep van 'een grootte pas almal' onwerkbaar gemaak.

Die transformasie van 'n onderwysstelsel is 'n langtermynproses en dus behoort die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys 'n paar dekades te neem. Mittler (in Swart en Pettipher, 2005:9) is egter van mening dat inklusiewe onderwys 'n reis sonder einde is en nie 'n bestemming op sigself nie.

2.4.2 Stand van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika

Die reg op basiese onderwys is 'n morele aangeleentheid sowel as 'n wetlike verpligting wat vierkantig op die skouers van die regering rus. Volgens die Right to Education for Children with Disabilities (R2ECWD)-organisasie is dit die staat se verantwoordelikheid om toe te sien dat leerders se onderwysbehoeftes geïdentifiseer, geassesseer en hanteer word in die gepaste instellings van onderrig en leer, byvoorbeeld hoofstroom-, voldiens- en spesiale skole (R2ECWD, 2016:2). Met die implementering van Witskrif 6 in 2001 het die staat hom verbind tot 'onderwys vir almal' ten einde te verseker dat alle kinders "develop and extend their potential and participate as equal members of society" (Departement van Onderwys, 2002:8; R2ECWD, 2016:4). Die strategie van inklusiewe onderwys is nie net aanvaar as bloot nóg 'n nuwe strategie in die onderwys nie, maar as 'n onderwysstrategie wat 'n bydrae moet lewer tot die bevordering van 'n demokratiese samelewing.

Ten spyte van die feit dat inklusiewe onderwys in Suid-Afrika sedert 2001 streef na kwaliteitonderwys en gelyke onderwysgeleenthede vir alle kinders (Human Rights Watch, 2015:4), wek beskikbare statistiek groot kommer. Donohue en Bornman (2014:1) beweer dat ongeveer 70% (tussen 500 000 en 600 000) van kinders met gestremdhede van skoolgaande ouderdom (Human Rights Watch, 2015:2, 7) tans nie skool bywoon nie (Hodgson & Khumalo, 2016:7) – 'n onaanvaarbaar hoë statistiek. In 2015 was 'n beraamde 5 552 leerders met gestremdhede op waglyste by spesiale skole (Human Rights Watch, 2015:42; R2ECWD, 2016:8). Dit ten spyte van die regering se toelatingsbeleid wat stipuleer dat die plasing van leerders met spesiale behoeftes "should be handled as a matter of urgency to facilitate the admission of a learner as soon as possible to ensure that the learner is not prejudiced in receiving appropriate education" (Human Rights Watch, 2015:42). 'n Benadering van inklusiewe onderwys as ideaal veronderstel dat alle leerders op waglyste geakkommodeer word in

gewone skole en die nodige ondersteuning ontvang terwyl hulle vir plasing in 'n spesiale skool wag (Departement van Basiese Onderwys, 2014:14; Hodgson & Khumalo, 2016:7).

Die realiteit is egter dat gewone skole in die meeste gevalle weerstand bied om hierdie leerders (op die waglyste van spesiale skole) te akkommodeer en te ondersteun. Hodgson en Khumalo (2016:7) rapporteer in die verslag *Too many children left behind: Exclusion in the South African Inclusive Education system* dat gewone openbare skole in die Umkhanyakude-distrik (KwaZulu-Natal) dit as 'n onrealistiese opsie beskou om leerders met gestremdhede in die hoofstroom te hanteer weens die tekort aan hulpbronne, kundigheid en ondersteuning. Dikwels word hierdie leerders (op die waglyste van spesiale skole) huis toe gestuur om te wag vir plasing in 'n relevante spesiale skool (R2ECWD, 2016:8). Hoe vergesog dit ook al mag klink, rapporteer Hodgson en Khumalo (2016:8) dat jare mag verloop sonder enige kommunikasie tussen die ouers, die skool, die distrik of die Onderwysdepartement aangaande 'n leerder se posisie op die waglys van 'n betrokke skool.

Navorsing wys dat talle spesialiste in die veld van inklusiewe onderwys daarvan oortuig is dat leerders met gestremdhede met die nodige hulp en ondersteuning kan floreer en baat by onderrig en leer in die hoofstroomopset. Ongelukkig het die monitering van leerders met gestremdhede deur Human Rights Watch ('n onafhanklike internasionale organisasie wat hom beywer vir die bevordering van menswaardigheid en menseregte) bevind dat 'n groot aantal leerders met onder andere Downsindroom steeds verwys word na spesiale skole, veral in landelike gebiede (Human Rights Watch, 2015:37). Dit, ten spyte van die feit dat Sheri Brynard van Bloemfontein bewys het dat dit nie noodwendig beteken dat persone afhanklik van ander mense hoef te wees en hul lewe in 'n inrigting moet slyt as hulle Downsindroom het nie (Anon., 2015a:1).

Ongeag haar stel afwykende chromosome (Downsindroom) het Sheri 'n tersiêre kwalifikasie behaal as assistentonderwyser, nadat sy aan 'n hoofstroomskool gematrikuleer het sonder dat enige aanpassings aan die kurrikulum gemaak is. As die enigste mens ter wêreld met Downsindroom met 'n tersiêre diploma in onderwys het Sheri nuwe grense gestel vir mense met Downsindroom. Sheri is tans werksaam as assistentonderwyser by Lettie Fouche Skool – 'n skool vir leerders met gestremdhede. As motiveringspreker (nasionaal en internasionaal) poog sy om die potensiaal van mense met intellektuele uitdagings te bevorder en werk sy hard om die vooroordeel wat gemeenskappe jeens mense wat intellektuele uitdagings het, te verander (Anon., 2011:1; Anon., 2015a:1; Deon, 2016:1). Danksy Sheri se suksesstorie en inspirasie kon vele ouers reeds hul ingesteldheid teenoor hul kinders met Downsindroom verander (Anon., 2011:1).

'n Verdoemende verslag deur Human Rights Watch oor die stand van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika is in 2015 gepubliseer, genaamd *Complicit in Education: South Africa's Failure to Guarantee*

an Inclusive Education for Children with Disabilities. Die bevindings gerapporteer in hierdie verslag staan in skrilte kontras met die regering se verklaring in 2015 dat onderwys in Suid-Afrika kon slaag in “universal enrolment in primary education and achieved the United Nations Millennium Development Goal on education, requiring it to ensure that all girls and boys were in school and had completed a full course of primary education by that year” (Human Rights Watch, 2015:1).

In die Suid-Afrikaanse konteks blyk die vordering op papier met betrekking tot inklusiewe onderwys nog nie 'n realiteit op skoolvlak te wees nie. Die vraag ontstaan nou of Suid-Afrika werklik kwaliteit- en inklusiewe onderwys prioritiseer as teenvoeter vir segregasie en uitsluiting, soos wat die aanvanklike oogmerk agttien jaar gelede was met die aanvaarding van Witskrif 6 as beleid vir spesialebehoefteonderwys.

Nog twee verslae wat bewys dat Suid-Afrika se onderwysstelsel deurtrek is van uitsluiting en 'n gebrek aan inklusiwiteit weerspieël, is die *Report on the Implementation of Education White Paper 6 on Inclusive Education: An Overview for the Period: 2013-2015* (Departement van Basiese Onderwys, 2015) en *Too many children left behind: Exclusion in the South African Inclusive Education system* (2016). Die Departement van Basiese Onderwys rapporteer in eersgenoemde verslag dat, ten spyte van geringe vordering in sekere areas, onderwys aan leerders met gestremdhede en ander hindernisse tot leer en ontwikkeling nie 'n noemenswaardige verbetering getoon het sedert die promulgasie van die beleid oor inklusiewe onderwys in 2001 nie. Leerders wat steeds aan die kortste ent trek, is die arm, swart leerders in landelike gebiede (Departement van Basiese Onderwys, 2015:2; Hodgson & Khumalo, 2016:5). Volgens die bogemelde verslae blyk diskriminasie op grond van ras en gestremdheid steeds 'n realiteit binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te wees. Die ideale model van inklusiewe onderwys, wat byvoorbeeld deur onderwys en ondersteuning 'n arm swart dogter (woonagtig in 'n landelike area) met 'n gemiddelde akademiese vermoë en 'n gestremdheid in so 'n mate behoort te bemagtig dat sy floreer en aanvaar word in die gemeenskap waarin sy woon (R2ECWD, 2016:3), blyk steeds nie algemene praktyk in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te wees nie.

Die gebrek aan akkommodasie, hulpverlening en ondersteuning binne die inklusiewe onderwysstelsel is 'n ernstige skending van duisende kinders se reg tot kwaliteitonderwys en gelyke onderwysgeleenthede (Hodgson & Khumalo, 2016:5) – soms met ernstige en selfs tragiese gevolge. In Suid-Afrika word die reg op basiese onderwys op papier selfs belangriker beskou as die voorsiening van behuising, gesondheid en voeding (Murungi, 2015:3162). Die konstitusionele hof beskryf die reg op basiese onderwys as “unqualified” en “immediately realizable” (Hodgson & Khumalo, 2016:4), terwyl behuising, gesondheid en voeding beskryf word as “progressively realised”. In praktyk behoort hierdie onvoorwaardelike reg op kwaliteitonderwys en die onmiddellike

verwesenliking daarvan verder te strek as sinvolle woorde op papier en moet dit 'n lewende werklikheid word vir alle skoolgaande leerders in die land – gestremd of nie-gestremd (R2ECWD, 2016:3).

'n Blinde afgetrede regter van die konstitusionele hof, Justice Yacoob, is van mening dat die sukses van persone met gestremdhede wat uiteindelik daarin slaag om deur die onderwysstelsel te beweeg, toegeskryf kan word aan hierdie persone se deursettingsvermoë, tyd en toewyding van hul ouers, hulpmiddels tot hul beskikking en die ondersteuning van individuele onderwysers of skoolhoofde, en nie aan die Departement van Basiese Onderwys se praktyke van inklusiewe onderwys nie (R2ECWD, 2016:3).

So het die gebrek aan die implementering van inklusiewe onderwys die toekomsvooruitsigte vir 'n hardhorende leerder van Queenstown sleg in die wiele gery, om maar net een voorbeeld te noem. Die onderwysstelsel het haar gefaal aangesien sy nooit leerderondersteuning of hulpmiddels ontvang het om werk te maak van haar hindernis tot leer en vordering binne die skoolopset waarin sy geplaas is nie. Toe sy uiteindelik op die ouderdom van 18 jaar graad 8 slaag, was sy, volgens beleid, te oud om in graad 9 aanvaar te word. Sonder 'n graad 9-sertifikaat is sy toegang tot kolleges vir verdere onderwys en opleiding geweier. Ten spyte van haar intellektuele vermoë, het die gebrek aan die implementering van 'n beleid van inklusiewe onderwys haar van geleenthede ontnem, eerder as om geleenthede te skep (R2ECWD, 2016:7).

Vir talle intellektueel vermoënde leerders met 'n gehoor-, visuele of fisieke gestremdheid in die Umkhanyakude-distrik is die enigste uitweg tot onderwys en opleiding skoling buite die distriksgrense (Hodgson & Khumalo, 2016:8) – 'n praktyk wat skerp in kontras staan met die ideaal van inklusiewe onderwys om sover moontlik onderwys na die leerder te bring in plaas daarvan om 'n leerder na die hulp en ondersteuning te neem. Tog het die Departement van Basiese Onderwys die *Screening, Identification, Assessment and Support* (SIAS)-beleid in plek om scenario's soos hierdie te voorkom en die proses van leerderondersteuning aan leerders wat leerhindernisse ervaar, te rig. Witskrif 6 sowel as die SIAS-beleid bekragtig dat die kurrikulum aangepas en gedifferensieer behoort te word vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Hodgson & Khumalo, 2016:9). Die R2ECWD-organisasie beweer egter in sy verslag *Position statement on the implementation of White Paper 6* (2016:8) dat baie skole nie die SIAS-proses implementeer om sodoende hulpverlening en ondersteuning aan leerders met hindernisse tot leer te verseker nie.

Ten einde swak plekke wat in die onderwysstelsel geïdentifiseer is en ondersteuning benodig, te versterk, het die Departement van Basiese Onderwys 'n plan van aksie ontwerp, naamlik 'Onderwys 2025'. Korttermyn doelwitte en 'n langtermynvisie is daargestel om teen 2025 gehalteonderrig in skole

te verwesenlik. Doelwit 26 van die aksieplan ‘Onderwys 2025’ wil onder andere die aantal skole wat die beleid van inklusiewe onderwys doeltreffend toepas, vermeerder (Departement van Basiese Onderwys, s.a.:3, 7; Departement van Basiese Onderwys, 2010a:24). Die stadige en onbevredigende implementering van die beleid van inklusiewe onderwys – Witskrif 6 – word dus hierdeur te kenne gegee.

Indirek is Doelwit 26 ’n vingerwysing na die daargestelde steunstrukture (SGOS en DGOS) op skool- en distriktvlak wat verantwoordelik is om inklusiewe onderwys in of by skole te implementeer, te bestuur en te bevorder. Die SGOS is juis ’n ondersteuningstelsel wat deur die Departement van Basiese Onderwys daargestel is met die doel om op skoolvlak hulp aan onderwysers en ouers of versorgers te verleen, sodat die onderwysers en ouers of versorgers die leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse kan ondersteun. Talle bronne staaf dat ’n sterk en doelgerigte SGOS van kardinale belang is by die voorkoming, onderrig en hantering van leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:42; Departement van Basiese Onderwys, 2014:28-29; Du Toit *et al.*, 2014:342-343), met ander woorde verantwoordelik is vir die doeltreffende implementering van die beleid van inklusiewe onderwys. By skole waar ’n SGOS nie in plek is nie, word dit die DGOS se taak om toe te sien dat ’n SGOS gestig word en funksioneel werkzaam is (Departement van Basiese Onderwys, 2014:28; Dreyer, 2011:10; Johnson & Green, 2007:162; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:58).

Die vraag ontstaan nou of inklusiewe onderwys werklik vir Suid-Afrika en sy mense opwindende beloftes en moontlikhede inhou. Kan inklusiewe onderwys tog ’n bydrae lewer om die lewens van mense met gestremdhede te verbeter (sodat hulle uiteindelik beter onderwyskwalifikasies behaal en bo hul omstandighede of armoede kan uitstyg)? Bied “inklusiwiteit” in die onderwys werklik die sleutel tot verandering en sukses?

Alhoewel suksesstories van inklusiewe onderrig maar yl gesaai is in die literatuur, belig Pather (2011:1103-1117) in haar artikel “Evidence on inclusion and support for learners with disabilities in mainstream schools in South Africa: off the policy radar?” dat praktyke van inklusiewe onderwys wel ’n realiteit in sommige Suid-Afrikaanse skole is. Die navorsing waarop Pather haar artikel baseer, bewys dat ondersteuning (deur onderwysers, die portuurgroep, die gemeenskap en nabygeleë spesiale skool) vir fisiek gestremde leerders in ’n swart landelike hoërskool in Ladysmith (KwaZulu-Natal) wel gebied word (Pather, 2011:1103,1107). In die betrokke skoolgemeenskap van die navorsing word gestremdheid aanvaar om “part of life” te wees. Die skoolhoof en -owerhede gaan van die standpunt uit dat die skool in diens staan van die gemeenskap en daarom word alle leerders vanuit die gemeenskap by die skool geakkommodeer (Pather, 2011:1110). In skoolverband word die leerders met fisieke gestremdhede sover moontlik deel gemaak van alle aktiwiteite en word hulle

selfs saam met hul klasmaats ingespan by die opruiming en instandhouding van die skoolgrond en -terrein (Pather, 2011:1111).

Die nege fisiek gestremde leerders verbonde aan die landelike hoërskool waar Pather se navorsing voltrek is, het almal hul onderwysers se vriendelikheid en goeie onderrigvermoë beskryf as 'n positiewe ervaring. Ander bydraende faktore wat genoem is, was 'n "good learning environment" en "lots of subjects and lots of time to study" (Pather, 2011:1111). Interessant genoeg is die feit dat nie een van die drie onderwysers wat deur die leerders uitgewys is as hul gunstelingonderwyser opleiding in leerderondersteuning gehad het nie. Wat hierdie onderwysers uitgesonder het, was hul gesindheid van aanvaarding en hul bereidwilligheid om alle leerders te akkommodeer (Pather, 2011:1112). Van groot waarde vir die onderwysers van die hoërskool was die skakeling met en ondersteuning van die onderwyspersoneel, maatskaplike werker, arbeidsterapeut en verpleegster van die nabygeleë spesiale skool. Werkswinkels relevant tot fisieke gestremdheid deur personeel van die spesiale skool het die selfvertroue van die onderwysers van die hoërskool om met fisiek gestremde leerders te werk en te ondersteun, versterk (Pather, 2011:1112).

'n Totaal van 78% van die gestremde deelnemers aan die navorsingsprojek het aangedui dat hulle nie-gestremde maats het en hul maats beskryf as "supportive" (Pather, 2011:1113). Die infrastruktuur by die skool is met behulp van innovasie en samewerking tussen die skool en die plaaslike gemeenskap moontlik gemaak. Met die bou van spesiale toilette, opritte vir rolstoelgebruikers en 'n toeganklike ontspanningsarea is die skool begaanbaar gemaak vir alle leerders (Pather, 2011:1113). Met die skep van 'n verwelkomende milieu word dit vir alle leerders moontlik gemaak om hul potensiaal te verwesenlik aangesien dit 'n boodskap van 'behoort' aan leerders kommunikeer (Knight, 1999:15; Ntombela 2013:270).

Praktyke van inklusiwiteit, soos by die hoërskool van Pather se navorsing, dien as bewyslewing dat die begrip 'inklusiwe onderwys' verstaan en werkbaar gemaak word deur die skoolbestuur, onderwysers, portuurgroep en die breë gemeenskap. Méér nog is die feit dat die betrokke navorsing bewys dat inklusiwe onderwys wel suksesvol geïmplementeer kan word in swart én landelike skole.

In sy artikel "Evidence on inclusion and support for learners with disabilities in mainstream schools in South Africa: off the policy radar?" maak Pather (2011:1105) ook melding van 'n studie (met 'n positiewe uitkoms – afhangend van hoe dit geïnterpreteer word) waaroor Pillay en Terlizzi verslag lewer. 'n Leerder wat verskeie hindernisse tot leer (sosiaal, konsentrasie, lees en handskrif) ervaar het, kon nie sy potensiaal ten volle ontwikkel in die hoofstroomopset nie, maar het floreer in 'n spesialeskoolopset aangesien, soos dit gestel word "the mainstream school environment did not

provide valuable and necessary resources to meet the learner's social, and academic needs, whereas the special school did".

In 'n studie waarby Pather self betrokke was, deel sy die suksesverhaal van 'n leerder wat, ten spyte van gehoorverlies in albei ore (ernstig tot algeheel), daarin kon slaag om 'n graad 12-sertifikaat aan 'n hoofstroomskool te verwerf. Sy het nooit 'n spesiale skool bygewoon nie. Op tersiêre vlak het die leerder 'n kwalifikasie in onderwys behaal en by tye van die skryf van die artikel was sy aan 'n Islamitiese hoofstroomskool verbonde (Pather, 2011:1107). Faktore betrokke by die sukses van hierdie leerder was die ondersteuning van haar ouers, broers en susters, die skool (etos van die skool, skoolhoof en onderwysers se positiewe ingesteldheid) en maats (Pather, 2011:1107).

Pather (2011) se artikel weerlê dus van die verdoemende bewyse en gee inklusiewe onderwys 'n kans as belowende praktyk. Met die nodige ondersteuning aan skole waar praktyke van inklusiewe onderwys wel gevolg word en die deel van beste praktyke tussen skole kan praktyke van inklusiewe onderwys versterk word en onderwysers hul vrees en vooropgestelde wanopvattinge oorwin – alles ter wille van dit waarvoor hulle geroep is, naamlik onderwys en opleiding.

2.4.3 Implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika

2.4.3.1 Uitdagings wat inklusiewe onderwys bied

Suid-Afrika het 'n beleid van inklusiewe onderwys aanvaar om 'n onderwysstelsel te konstrueer om deur middel van geïntegreerde ondersteuning hindernisse tot leer die hoof te bied (Pather, 2011:1104). Alhoewel onderwysers en akademici dit eens is dat inklusiewe onderwys die regte ding is om te doen (Donohue & Bornman, 2014:4), blyk die implementering daarvan kompleks te wees en vergestalt dit nog nie as 'n realiteit in die meeste openbare skole nie (Engelbrecht *et al.*, 2015:1; Makoelle, 2012:95). Vyf-en-twintig jaar na demokrasie blyk dit dat verandering in die onderwysstruktuur en -prosesse en die vordering na volkome insluiting steeds nie in plek is nie. 'n Verskeidenheid faktore en idees met betrekking tot die behoeftes van leerders met gestremdhede en hoe dit ondersoek behoort te word verdiep die kompleksiteit rakende die implementering van inklusiewe onderwys in die land (Donohue & Bornman, 2014:3; Makoelle, 2012:96). Pather (2011:1104) is dit eens dat "[t]he road to implementation of this new policy has not been easy".

Bevindings van vorige navorsing en evaluerende studies het sekere uitdagings wat inklusiewe onderwys plaaslik in die gesig staar, uitgewys. Dit word vervolgens onder die loep geneem.

2.4.3.1.1 Integrasie met die kurrikulum

Die sukses van inklusiewe onderwys hou direk verband met die kurrikulum aangesien die kurrikulum vir baie leerders 'n hindernis tot leer skep. 'n Nougeseette definisie van 'kurrikulum' verwys na die beplande onderrig-en-leergebeure in die klaskamer en by die skool self. Omrede die kind sentraal staan tot inklusiewe onderwys en die kurrikulum, is dit belangrik dat alle beplanning vir onderrig en leer sal fokus op die ontwikkeling van elke leerder se potensiaal, belangstellings, vaardighede en vermoëns (UNESCO, 1994:viii; Väyrynen, 2008:4).

Om die bestaande kurrikulum in lyn met inklusiewe onderwys aan te pas en te belyn blyk egter vir onderwysers 'n groot uitdaging in die praktyk te wees (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:39, 48; Hodgson & Khumalo, 2016:9). Ten spyte van die rigiditeit van die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring en die gebrek aan vaardigheid van onderwysers om leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar, te ondersteun, soos Hodgson en Khumalo (2016:9) verslag lewer, word daar van alle leerders verwag om die kurrikulum op dieselfde vlak en teen dieselfde pas te bemeester (Tiwari *et al.*, 2015:130).

Onderwysers is van mening dat inklusiewe onderwys vindingrykheid verg en baie ekstra tyd in beslag neem ten einde aangepaste metodes van onderrig en leer sowel as assessering te beplan en te implementeer. Die aanpassing en inkorporering van die bestaande kurrikulum in lyn met inklusiewe onderwys bly vir onderwysers 'n praktiese uitdaging (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:39, 48).

2.4.3.1.2 Kapasiteit van onderwysers

Die onderwysprofessie verwag van die onderwyser om, aanvullend tot sy of haar rol as opvoeder, van tyd tot tyd die rol van 'n ouer, maatskaplike werker, predikant, terapeut en dies meer te vervul. Die realiteit is dat die oorgrote meerderheid van onderwysers nooit vir hierdie bykomende rolle opgelei word nie. 'n Ander uitdaging wat die praktyk aan die onderwyser stel, is om die vereistes wat 'n diverse klaskamer vra, suksesvol die hoof te bied (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:7; Stofile & Green, 2007:57).

Witskrif 6 (2001:18) maak staat op onderwysers as primêre agente van verandering: "Classroom educators will be our primary resource for achieving our goal of an inclusive education and training system." Volgens Welch (soos aangehaal deur Stofile & Green, 2007:58) is die meeste swart onderwysers in Suid-Afrika nooit blootgestel aan spesiale onderwys nie (Pather, 2011:1106). Baie onderwysers voel daarom geïntimideer deur die nuwe rol wat inklusiewe onderwys aan hulle toesê. Hay *et al.* (in Pather, 2011:1106) bevestig dan ook dat onderwysers se negatiewe ingesteldheid

teenoor inklusiewe onderwys voortspruit uit onderwysers se karige kennis oor inklusiewe onderwys en wat dit behels. Die bemagtiging van onderwysers en die versterking van hul selfbeeld binne die onderwysprofessie word, volgens Stofile en Green (2007:58), gesien as kernbelangrik vir die suksesvolle implementering van praktyke van inklusiewe onderwys (Tiwari *et al.*, 2015:131).

2.4.3.1.3 Samewerking tussen steunstrukture

Op skoolvlak word uitdagings wat verband hou met ondersteuning onder andere toegeskryf aan die gebrek aan strategiese beplanning, swak kommunikasie (Hodgson & Khumalo, 2016:14; Romm *et al.*, 2013:7), verset teen verandering, laksheid deur die gemeenskap om hulle tot samewerking te verbind, onvoldoende kennis van beskikbare hulpbronne in die gemeenskap en die ontoereikendheid van die DGOS (Romm *et al.*, 2013:6). Die navorsingsverslag *Too many children left behind: Exclusion in the South African Inclusive Education System* (Hodgson & Khumalo, 2016) meld dat die onvoldoende en ongereeelde skakeling tussen SGOS'e en DGOS'e die implementering van die beleid van inklusiewe onderwys belemmer. Die verslag noem ook dat die gebrek aan kundigheid die effektiwiteit van talle DGOS'e kniehalter (Hodgson & Khumalo, 2016:14). Stofile en Green (2007:58) maak dit duidelik dat inklusiewe onderwys nie kan gedy waar DGOS-lede onseker is oor die rol wat hulle moet vertolk of 'n gebrek aan kennis en vaardighede demonstreer nie.

2.4.3.1.4 Moreel en houding van onderwysers

Uit frustrasie en onkunde word leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar dikwels deur onderwyspersoneel uitgekryt (bv. as "lunatics") (Pather, 2011:1111). Daar word teen hulle gediskrimineer of hulle word met ongeduld en irritasie behandel (Pather, 2011:1111). Só rapporteer hoofde van volodiensskole in die Umkhanyakude-distrik in KwaZulu-Natal (Hodgson & Khumalo, 2016:10).

Bothma *et al.* (soos aangehaal deur Pather, 2011:1105) meen dat onderwysers se ingesteldheid, gesindheid en persepsie die grootste uitdaging bied as dit kom by onderwyssake. Onderwysers se ingesteldheid teenoor inklusiewe onderwys en hul toegewydheid jeens die onderwysprofessie is bewys om 'n ernstige uitdaging te wees in die implementering van inklusiewe onderwys. 'n Algemene persepsie wat onderwysers van inklusiewe onderwys het, is dat dit ekstra werk beteken (Departement van Onderwys, 2002:13). Volgens die verslag van die Danida-projek (Departement van Onderwys in Stofile & Green, 2007:59) is onderwysers oorweldig deur al die veranderinge in die onderwysstelsel sedert 1994. Tog het onderwysers die behoefte aan erkenning en waardering vir dit wat hulle wél doen, ten spyte van al die uitdagings en moeilike omstandighede op skoolvlak. Erkenning kan bydra tot motivering (Romm *et al.*, 2013:8).

As onderwysers nie daarin kan slaag om die kurrikulum effektief te differensieer en te implementeer nie, sal die droom van inklusiwiteit om in leerders se individuele behoeftes te voorsien nooit realiseer nie. Die lae moreel van onderwysers moet verbeter word deur sinvolle opleiding- en bemagtigingsgeleenthede te skep (Stofile & Green, 2007:59).

2.4.3.1.5 Opleiding van en ondersteuning aan onderwysers

Onderwysers word dikwels uitgemaak as onbevoeg, lui of laks indien die implementering van 'n onderwysbeleid nie na wense verloop nie. Volgens Peters (in Stofile & Green, 2007:59) word daar selde na die kontekstuele faktore waarbinne die onderwysers die beleid moet implementeer, gekyk; voorts word die omvang van die eise wat aan onderwysers gestel word, geïgnoreer en die behoeftes van onderwysers oor die hoof gesien. Die navorser is daarom van mening dat die oorgrote meerderheid onderwysers hulle kan vereenselwig met hierdie noodkreet van 'n provinsiale onderwysbeampte: "Don't give us another policy please, don't make another law; don't come with another something, because we are battling just to implement" (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:35).

Ander uitdagings wat deur onderwysers geopper word, is die feit dat die kennisgewing vir beplande opleidingssessies die skole op kort kennisgewing bereik, wat tot gevolg het dat onderwysers wat beskikbaar is vir opleiding gestuur word, en nie noodwendig relevante onderwysers nie (Romm *et al.*, 2013:7). In die meeste gevalle, soos dit gerapporteer word, deel die onderwysers wat die opleidingssessies bywoon dan ook nie die nodige inligting of kennis met hul kollegas nie (Romm *et al.*, 2013:7).

Witskrif 6 het die effektiewe implementering van die beleid van inklusiewe onderwys oor 'n periode van twintig jaar beplan (Stofile & Green, 2007:60). Heropleiding, indiensopleiding en ondersteuning van onderwysers in die oorblywende jaar of wat moet die fokus wees om te verseker dat onderwysers 'n stewige grondslag het om die kurrikulum en inklusiewe onderwys doeltreffend te implementeer. Navorsing in die Umkhanyakude-onderwysdistrik het uitgewys dat baie onderwysers 'n behoefte het aan meer konkrete, praktiese en klaskamergerigte advies en opleiding (Romm *et al.*, 2013:3), aangesien hulle voel dat die opleiding wat hulle tot dusver ontvang het "overly theoretical, and also unhelpful" was (Hodgson & Khumalo, 2016:10). Onderwysers pleit vir deurlopende ondersteuning aan alle onderwysers by die skole self (Hodgson & Khumalo, 2016:10). Dit behoort as 'n belegging in die onderwys gesien te word:

Investing in teachers is an investment in learner support, education and care. Retaining teachers in the teaching profession and encouraging new teachers to join the profession is a key challenge in Africa, and one, which impacts greatly on school

improvement interventions. Educational leaders have the challenge of creating schools as work place environments that support teacher retention, development and wellbeing. (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:17)

2.4.3.1.6 Milieu van onderrig en leer

Inklusiewe onderwys erken en aanvaar die individuele uniekheid van elke kind en daarom behoort die skool vir kinders 'n ruimte te skep waar hulle kan leer en hulself kan uitleef (Ntombela, 2013:270). Net soos Knight (1999:15) en Ntombela (2013:270), is Stofile en Green (2007:61) van mening dat die skep van 'n leerdervriendelike skoolomgewing bevorderlik is vir kwaliteitonderrig. Ongelukkig is die realiteit van oorvol klaskamers, onvoldoende infrastruktuur (klaskamers, lopende water, elektrisiteit, toiletgeriewe, ens.) en 'n gebrek aan hulpbronne (menslik en fisies) sowel as hulpmiddels steeds deel is van die huidige onderwyswerklikheid in die land, wat nie net die onderrig-en-leerproses nie, maar ook die ondersteuning en hulpverlening aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar, strem (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:7, 17; Hodgson & Khumalo, 2016:7-9,12; Pather, 2011:1106; Stofile & Green, 2007:61).

2.4.3.1.7 Psigososiale welstand

Volgens Stofile en Green (2007:61) het talle onderwysers in Suid-Afrika tot dusver deurgeloop onder kritiek in die klaskamer, maar is hulle nog nooit toegerus met vaardighede om 'n meer akkommoderende en kindervriendelike leeromgewing te skep nie. Min mense ervaar kritiek as opbouend. Kritiek het as 'n reël 'n negatiewe of afbrekende uitwerking op die emosionele, geestelike of sosiale welstand van 'n persoon. Die sielkundige (psigiese) en sosiale funksionering van 'n persoon word gewoonlik hierdeur geraak.

Die psigososiale welstand van onderwysers en leerders word al hoe meer gereken as 'n voorwaarde vir suksesvolle onderrig en leer, skoolbywoning en prestasie (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:47). Vir groei en ontwikkeling is die psigososiale welstand (emosioneel, geestelik en sosiaal) van leerders en onderwysers van kardinale belang in die leeromgewing. Traumatiese ervarings, soos armoede, die afwesigheid, siekte of dood van 'n ouer, mishandeling en blootstelling aan geweld, manifesteer gewoonlik in die volgende gedragspatrone: depressie, ongedissiplineerde gedrag, onttrekking, gereelde afwesigheid en swak prestasie. Hierdie is alles bydraende faktore tot hindernisse tot leer.

2.4.3.2 Waarde van inklusiewe onderwys

Dit is vanselfsprekend dat alle ouers net die beste vir hul kinders wil hê, naamlik dat hul kinders aanvaar word, vriende sal hê en 'n 'normale' lewe kan lei. Kan inklusiewe onderwys hoegenaamd 'n

bydrae lewer tot hierdie visie wat ouers vir hul kinders het? Studies toon dat inklusiewe onderwys wel 'n positiewe ervaring vir nie net die kind met 'n leer- of ontwikkelingshindernis nie, maar ook sy of haar klasmaats, onderwysers en die skool as 'n geheel kan wees (Fair, 2014:2).

Die model van inklusiewe onderwys word reeds sedert 2001 in Suid-Afrika aangemoedig. Die filosofie van inklusiewe onderwys onderskryf die strewe om alle leerders te help om te leer. Du Plessis is van mening dat “[k]inders met leerhindernisse se akademiese prestasie verbeter as hulle in hoofstroomskole is”. Du Plessis se navorsing het ook bewys dat die verhoogde geleentheid tot sosiale interaksie in die hoofstroomskool 'n positiewe uitwerking het op die selfbeeld van die leerders wat 'n hindernis tot leer ervaar. Bornman en Rose (2010:17) vergelyk die klaskamer met 'n kookpot van akademiese en sosiale bedrywighede en meen dat gesonde groepsdruk alle leerders kan aanspoor om optimaal te vorder en nuwe vaardighede te bemeester. As spesialisonderwyser in die veld van spesialebehoefteonderwys maak Dunn (2013:4) die volgende stelling: “Kinders wat daaglik liefde, aanvaarding en positiewe aandag ontvang vorder en ontwikkel nie net akademies nie, maar ook op sosiale gebied.”

Nie net blyk inklusiewe onderwys positief te wees vir leerders met leerhindernisse nie, maar ook vir hul ouers, aangesien daar geleenthede geskep word om kennis te maak en verhoudings te bou met die ondersteuningsnetwerk in die plaaslike gemeenskap (Dunn, 2013:1; Fair, 2014:2). Selfs in landelike en afgeleë gemeenskappe in Suid-Afrika is hoofstroomskole bereikbaar (Bornman & Rose, 2010:92).

'n Ander voordeel van inklusiewe onderwys is die beroepsbevrediging wat dit aan toegewyde onderwysers bied. Sommige onderwysers beskou dit as 'n voorreg om betrokke te wees by inklusiewe onderwys en huldig die standpunt dat die bykomende verantwoordelikhede wat inklusiewe onderwys bring, by verre oortref word deur die voordele daarvan. Wanneer die onderwyser 'inklusief' lesbeplanning doen met die vooropgestelde idee om soveel as moontlik sintuie te betrek en leerders se belangstelling in die werk te prikkel, verseker hy of sy dat baie ander leerders in die hoofstroomklas daarby sal baat en nie net die leerders wat 'n hindernis tot leer ervaar nie (Dunn, 2013:2; Fair, 2014:2). Met die implementering van praktyke van inklusiewe onderwys en die aanpassing van hul onderrig- en assesseringsmetodes, skakel onderwysers die moontlikheid om self 'n hindernis tot leer in die klaskamer te wees uit. “As 'n kind geniet wat hy doen sal hy dit na die beste van sy vermoë verrig en sal hy sukses behaal” (Dunn, 2013:3).

Inklusiewe klaskamerbestuur kan daartoe bydra om by leerders 'n gevoel van aanvaarding, eiewaarde en inklusiwiteit te wek. Strategieë wat inklusiewe klaskamerbestuur sou insluit, is onder andere die volgende: om lesprogramme aangenamer te maak; inligting vir klasmaats te gee oor die

leer- en ontwikkelingshindernisse wat van hul maats mag ervaar en hoe om die maats te hanteer; te sorg dat klasmaats weet dat 'anders' nie minderwaardig is nie en dat daar meer ooreenkomste as verskille is tussen hulle en kinders met leer- of ontwikkelingshindernisse; om 'n beloningstelsel vir positiewe gedrag en prestasie in te stel; om geen kwetsende aanmerkings, terger of verkleinerings toe te laat nie; om 'n kindervriendelike klasatmosfeer te skep; om kommunikasiekanale oop te hou ten einde vermoedens en wanopvattinge uit die weg te ruim; en om rolspel te doen waar die onderwyser die rol van 'n leerder met 'n leer- of ontwikkelingshindernis vertolk sodat die klasmaats kan oefen hoe om met hierdie leerders te sosialiseer (Bornman & Rose, 2010:17; Dunn, 2013:1-3; Fair, 2014:3).

Volgens Fair (2014:3) moet die vermoë van kinders om met diversiteit saam te leef, nie onderskat word nie. Na aanleiding van onderhoude wat sy gevoer het, meen sy dat die opset van 'n inklusiewe klaskamer ook vir klasmaats verrykend kan wees aangesien die klasmaats "van jongs af leer oor aanvaarding, begrip, verdraagsaamheid, diversiteit en die nadele van stereotipering en negatiewe persepsies". Ook meen 'n organisasie vir ouers van leerders met leerhindernisse dat "[r]espect and understanding grow when children of differing abilities and cultures play and learn together" (PBS parents, 2012:1)

Uit die bogenoemde punte wil dit blyk of dit wenslik sou wees indien alle leerders blootgestel kon word aan praktyke van inklusiewe onderwys. Sodoende word alle kinders aan diversiteit blootgestel en kry elke leerder die geleentheid om met selfvertroue sy of haar potensiaal en vaardighede te ontwikkel. Suksesvolle kinderjare lê die grondslag vir 'n suksesvolle lewe as volwassene. Onderwysers, ouers en andere het vele geleenthede en verantwoordelikhede om gelukkige en suksesvolle kinderjare vir alle leerders te koester en te skep.

Volgens die voordele van inklusiewe onderwys, soos hierbo bespreek, blyk die *Salamanca Statement and Framework for Action* (1994) se stelling oënskynlik reg te wees as daar gesê word dat "regular schools with an inclusive orientation is the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all" (Murungi, 2015:3168).

2.5 Samevatting

Beide internasionaal en in Suid-Afrika word inklusiewe onderwys aanvaar as die mees relevante strategie om in die diverse behoeftes van alle leerders te voorsien. Alhoewel daar wêreldwyd variasies in die definiëring en implementering van inklusiewe onderwys bestaan, blyk dit wel 'n goeie konsep te wees.

Vyf-en-twintig jaar na demokrasie, agttien jaar na die bekendstelling van Witskrif 6 oor Spesialebehoefteonderwys en vyf jaar voor die aanvanklik beplande datum vir volle implementering daarvan, staan inklusiewe onderwys in Suid-Afrika steeds in sy kinderskoene, met veelvuldige uitdagings wat oorkom moet word ten einde effektiewe of volle implementering te verseker. Donohue en Bornman (2014:11-12) en Pather (2011:1114) stel ons egter gerus en gee die versekering dat die stand van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika geensins hopeloos is nie. Die uitdagings wat die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys in die gesig staar, is nie onoorkombaar nie. Die voordeel wat talle leerders reeds uit hierdie onderwysbenadering getrek het, dien ook as motivering vir optimisme jeens inklusiewe onderwys in die toekoms. Om die swak plekke in die onderwysstelsel en praktyke van inklusiewe onderwys wat tot dusver deur die literatuur geïdentifiseer is, te oorkom, moet die nodige steunstrukture wat deur beleid geïnisieer is, funksioneel en effektief te werk gaan ten einde inklusiewe onderwys as 'n positiewe en werkbare praktyk te laat gedy, soos dit bedoel is om te wees.

HOOFSTUK 3

OPVOEDKUNDIGE ONDERSTEUNINGSDIENSTE BINNE INKLUSIEWE ONDERWYS

'n Kind wat die geleenthede ontsê word van inklusiewe onderwys in sy plaaslike skool word nie net beroof as kind nie, maar is dwarsdeur sy lewe gestremd deurdat hy nie dinge kan doen wat afhanklik is van lees, skryf, sosiale vaardighede en die leergierigheid wat op skool aangeleer word nie. – Amartya Sen (Schoeman, 2017:103)

3.1 Inleiding

Die doel van enige goeie onderwysstelsel in 'n demokratiese samelewing is om kwaliteitonderrig aan elke kind te bied ten einde die hoogste gehalte van lewe vir almal te verseker (Knight, 1999:6; Motitswe, 2014:260; Schaefer, 2002:7). Met inklusiewe onderwys op die voorgrond van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, poog die regering sedert 2001 om, volgens Witskrif 6 oor Spesialebehoefteonderwys, kwaliteitonderrig en gelyke onderwysgeleenthede aan alle leerders te bied (Nel & Grosser, 2016:79; Nel, Nel & Hugo, 2013:21; Pienaar & Raymond, 2013:266; 272) – ook vir leerders met gestremdhede of leer- of ontwikkelingshindernisse, hetsy sosio-ekonomies, taal, gedrag of ander (Capacity for Development, 2017:5; Moletsane, 2013:60; Pienaar & Raymond, 2013:266, 269, 271). Green (in Schaefer, 2002:7) is van mening dat inklusiewe onderwys 'n regverdigde samelewing en onderwysstelsel vir alle leerders binne die Suid-Afrikaanse konteks wil skep. Witskrif 6 idealiseer dat praktyke van inklusiewe onderwys deurlopend en in elke onderwysopset aan die orde van die dag sal wees en dat alle leerders by inklusiewe onderwys sal baat (Furgeson, in Nel *et al.*, 2016:2). Ten spyte van inklusiewe onderwys se strategiese doelwit die afgelope agttien jaar om “alle leerders se suksesvolle akademiese en sosiale deelname aan die kultuur en kurrikulum van opvoedkundige inrigtings tot die maksimum te vergroot en om leerprobleme tot die minimum te beperk” (WKOD, 2011:63), bevestig Marie Schoeman (Departement van Basiese Onderwys) dat weinig meer as 50% van die leerderpopulasie wat as graad R-leerders ingeskryf word uiteindelik 'n graad 12-sertifikaat behaal – klaarblyklik weens uitdagings soos armoede, verwaarloosing en leerhindernisse (Capacity for Development, 2017:2). Schaefer (2002:13) beaam dat dit juis binne die konteks van verwaarloosing is dat kinders 'n hoë risiko loop om leerhindernisse te ontwikkel. Met inklusiewe onderwys as etos van die onderwysstelsel in Suid-Afrika is die vraag lankal nie meer óf inklusiewe onderwys geïmplementeer moet word nie, maar eerder hoe inklusiewe onderwys effektiëf geïmplementeer kan word.

Die uitgangspunte van inklusiewe onderwys behels demokratiese praktyke soos gelyke geleenthede en deelname sowel as samewerking en vennootskappe (Knight, 1999:6; Nel & Hugo, 2013:5; Pienaar & Raymond, 2013:273). Praktyke van inklusiewe onderwys promoveer erkenning en ondersteuning (Nel & Hugo, 2013:5; Pienaar & Raymond, 2013:273; UNESCO, 1994:11-12) en daag skole en onderwysers uit om kwaliteitonderrig aan alle leerders te bied, in die besonder onderrig en ondersteuning aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling (Departement van Basiese Onderwys, 2010a:7; Departement van Onderwys, 2009:5; Landsberg *et al.*, 2005:xiv). In teorie klink dit redelik eenvoudig, maar die konsep van inklusiewe onderwys behels veel meer as net die interaksie tussen onderwyser en leerder. Soos dit gestel word in Witskrif 6, vind leer nie net formeel in die skoolopset plaas nie, maar gebeur dit ook informeel in gesinsverband en in die breër gemeenskap (Bornman & Rose, 2010:9; Bridge, 2014:4; Departement van Basiese Onderwys, 2010a:6; Departement van Onderwys, 2001:6; Ntombela & Raymond, 2013:3). Vanuit 'n sistemiese perspektief veronderstel dit 'n kompleksiteit van interaksie en onderlinge verhoudings tussen 'n leerder en ander stelsels soos die klaskamer, skool, familie en gemeenskap (Engelbrecht, 2007:160; Nel & Grosser, 2016:80; Nel & Hugo, 2013:24; Ntombela & Raymond, 2013:4). Die inklusiewe onderwysstelsel omsluit dus die volle sosiale konteks met die verskillende stelsels waarin talle rolspelers 'n belangrike verantwoordelikheid dra vir die opvoeding, vorming, ontwikkeling en ondersteuning van elke kind (Nel & Grosser, 2016:80; Pienaar & Raymond, 2013:270, 271, 273). Met soveel rolspelers in die opvoeding en ondersteuning van 'n leerder is die statistiek – soos deur Marie Schoeman gegee – 'n groot rede tot kommer vir onderwys in Suid-Afrika – veral met inklusiewe onderwys reeds agttien jaar in bedryf. Dit blyk in skille kontras te wees met die gees van *ubuntu* en die verhoogde verwagting tot leer wat deur inklusiewe onderwys geskep word.

Om die tweede sekondêre navorsingsvraag vir die literatuurstudie te belig, word inklusiewe onderwys en die ondersteuning wat dit promoveer onder die loep geneem ten einde te verstaan wat 'ondersteuningsdienste' binne die konsep van inklusiewe onderwys veronderstel.

3.2 Inklusiewe onderwys en opvoedkundige ondersteuning

Binne die konsep van inklusiewe onderwys word ondersteuning aan leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar, vanuit 'n alternatiewe perspektief as dié van die era van spesiale onderwys georganiseer. Ondersteuning aan leerders vereis nou 'nuut dink en doen' aangaande skool- en klaskamerbestuur. Algemene praktyk binne die vorige onderwysbedeling (pre-1994) was die klassifikasie van leerders ten opsigte van intrinsieke tekortkominge en ondersteuning buite die gewone of hoofstroomklaskamer en -skool. Daarenteen promoveer inklusiewe onderwys ondersteuning aan leerders vir sover moontlik binne die hoofstroomopset en sluit dit ondersteuning in aan die stelsels wat deel uitmaak van die leerders se leefwêreld (Fourie & Hooijer, 2018:6-7, 11).

Ondersteuning binne die benadering van inklusiewe onderwys verwys na die groter prentjie van uitgebreide ondersteuning aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar; dit beteken nie net 'n reaksie op 'n probleem nie, maar wil ook voorkomend optree om die welstand en akademiese sukses van alle leerders te bevorder (Du Toit *et al.*, 2014:344; Johnson & Green, 2007:160; Fourie & Hooijer, 2018:9).

Sinoniem tot 'ondersteuning' staan terme soos "bystaan", "help", "aanmoedig", "stut" en "van hulp of troos wees" (HAT, 2015:879). Dit is raak beskrywings aangesien ondersteuning en ondersteuningstrukture die kern is van die gesprek rondom die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys (Nel *et al.*, 2016:1). Met groei en verandering in die onderwys is 'n aanpassing in die benadering tot ondersteuning en die samestelling van ondersteuningspanne of strukture 'n logiese uitvloeisel. Soos met inklusiewe onderwys, verskil die praktiese betekenisgewing aan die konsep van ondersteuningstrukture van een land tot 'n ander. Teoreties gesproke word dit algemeen aanvaar as die ondersteuning of hulpverlening aan leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar deur verskeie persone met uiteenlopende kundigheid (multidissiplinêr) (Mosia, 2011:70; Villa & Thousand, 2003:3). Hoy en Gregg (in Mosia, 2011:70) beaam dat "no one discipline has the expertise to solve the multifaceted problems students ... can present to school systems".

Inklusiewe onderwys as 'n 'nuwe' tendens in die onderwys (internasionaal en plaaslik) stel die samewerking tussen opvoedkundiges en professioneel opgeleide persone voor as die aangewese strategie ter ondersteuning van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling (Hay, 2013a:225; Nel & Grosser, 2016:86). Soos Villa en Thousand (2003:1, 3) en baie ander studies daarop wys, is samewerking of spanwerk die sleutel tot die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys – meer nog in 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika (Hay, 2013a:223). 'n Verskeidenheid bronne beskryf samewerking as spanwerk, met verenigde kragte werk, gesamentlik handel en 'n geleentheid om kennis uit te ruil (HAT, 2015:1094; Zundans-Fraser & Bain, 2016:136). Hay (2013a:225) illustreer hierdie strategie van samewerking of saamhandel of kragte saamspan en kennis uitruil aan die hand van 'n scenario waar 'n leerder met emosionele hindernisse (voortspruitend uit die ouerhuis) ondersteun word deur 'n onderwyser sowel as 'n sielkundige in vennootskap. In samewerking bring die onderwyser inligting aangaande die leerder se huislike omstandighede en sy of haar belewenis van die leerder in die klaskamer na die vennootskap, terwyl die sielkundige kennis van emosionele probleme en die nodige hulpverlening daarvoor het. Die onderwyser deel voorstelle met die sielkundige oor hoe die leerder in die inklusiewe klaskamer geakkommodeer kan word, terwyl die sielkundige relevante hulpverlening of behandeling voorstel.

Hierdie wyse van ondersteuning staan in sterk kontras met die vorige benadering tot ondersteuning (pre-Witskrif 6), waar die onderwyser die verantwoordelikheid vir hulpverlening en ondersteuning aan

'n spesialis oorgelaat het (Hay, 2013a:226). Samewerking in vennootskap maak alle betrokke partye daarom medeverantwoordelik vir die welstand van en hulpverlening of ondersteuning aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Du Toit *et al.*, 2014:344; Hay, 2013a:234). Samewerking in vennootskap is 'n uitvloeisel van die ideaal van inklusiewe onderwys, naamlik dat alle leerders geakkommodeer en ondersteun word in 'n inklusiewe klaskamer in 'n hoofstroomskool in die gemeenskap waar die leerder woonagtig is (Mosia, 2011:72). Volgens Hay (in Mosia, 2011:72-73) behoort hierdie benadering tot ondersteuning die etikettering van leerders te verminder aangesien daar nie meer uitsluitlik gefokus word op die kind se tekortkominge soos per die mediese model (Johnson & Green, 2007:160) nie, dat die moontlikheid altyd bestaan dat 'n leerder 'n hindernis tot leer en ontwikkeling kan oorkom aangesien die mens 'n dinamiese wese is.

Mosia (2011:72-73) is positief daaroor dat hierdie aanpassing in die benadering tot ondersteuning in die onderwys nie die waarde of rol van ondersteuningstrukture sal ondermyn nie, maar maan dat dit van kritieke belang is dat alle rolspelers in die ondersteuningstrukture deeglik georiënteer of geheroriënteer word ten opsigte van elkeen se rol en verantwoordelikhede in die ondersteuningsproses (Hay, 2013a:242). Kundigheid, kennis en vaardighede moet gedeel of uitgeruil word ten einde onderwysers en ouers te bemagtig in hul hulpverlening aan leerders. Gedeelde verantwoordelikheid tot ondersteuning impliseer gesamentlike besluitneming, deelname en uiteindelik konsensus (Hay, 2013a:225-226; Nel *et al.*, 2014:905; Zundans-Fraser & Bain, 2016:136, 142, 146). Zundans-Fraser en Bain (2016:143-145) is van mening dat samewerking egter nie so 'n eenvoudige uitvoerbare konsep is nie weens uitdagings soos die bykomende tyd wat samewerking of konsultasie in beslag neem, die bykomende vergaderings wat dit tot gevolg het asook die verskil in werktempo en effektiwiteit van onderskeie spanlede. Ten spyte van die genoemde uitdagings beklemtoon Hay (2013a:234) die belangrikheid van konsultasie in die proses van inklusiewe ondersteuning as die geleentheid om raad in te win en kennis, kundigheid en vaardigheid uit te ruil.

Villa en Thousand (2003:3) sowel as Nel *et al.* (2014:906) bewys uit die literatuur dat studies (internasionaal en plaaslik) uitgewys het dat samewerking 'n oorwegende veranderlike was wat onderwysers positief ingestel het in hul benadering tot inklusiewe onderwys. Desnieteenstaande en namens vele bronne rapporteer Nel *et al.* (2014:906) dat die suksesvolle en volhoubare samewerking en vennootskappe binne die Suid-Afrikaanse konteks van leerderondersteuning steeds 'n uitdaging blyk te wees.

3.2.1 Onderwys en ondersteuningstrukture: 'n Globale blik

So ver terug as 1915, met die aanstelling van die eerste skoolsielkundige in Amerika, is professionele persone (nie-onderwysers) deel van ondersteuning in die onderwys gemaak (Mosia, 2011:70). Dit

het wêreldwyd professioneel gekwalifiseerde persone soos opvoedkundige sielkundiges, arbeid-, spraak- en fisioterapeute, verpleegsters, dokters, maatskaplike werkers, ensovoorts, se plek in onderwysondersteuningspanne of -strukture verseker.

Ten einde die mate van samewerking tussen opvoedkundiges en ander professionele persone as die voorgestelde ondersteuningstrategie vir inklusiewe onderwys te toets en om die plek en relevansie van Hoy en Gregg (in Mosia, 2011:70) se stelling dat “no one discipline has the expertise to solve the multifaceted problems students ... can present to school systems” binne ’n inklusiewe-onderwys-benadering te ondersoek, word ’n globale blik op die konfigurasie en formaat van ondersteuning en ondersteuningstrukture vervolgens gegee.

3.2.1.1 Lesotho

Soos gestipuleer in Lesotho se onderwysbeleid, die *Lesotho Ministry of Education Policy Statement* (1989) word leerders met spesialeonderwysbehoefte grootliks geakkommodeer in inklusiewe klaskamers in hoofstroomskole aangesien spesiale skole volgens beleid uitsluiting aanmoedig (Masia, 2011:72). Ondersteuning aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling noop konsultasie tussen onderwysers en professionele persone van DGOS’e (Hay in Masia, 2011:72).

Urwick en Elliot (in Masia 2011:71) is van mening dat talle leerders in Lesotho die voorreg van hulpverlening en ondersteuning ontnem word (Mittler & Platt in Masia, 2011:73) weens foutiewe plasing en ’n gebrek aan georganiseerde stelsels om leerders te assesser, aangesien die assessering van leerders aanvaar word as die verantwoordelikheid van die onderwysers self (Masia, 2011:75-76). Hoy en Gregg (in Masia, 2011:71, 75) rapporteer dat die assessering van leerders deur onderwysers nie-sistematies of onbetroubaar blyk te wees. Masia (2011:78) het in sy navorsing bevind dat ondersteuningstrukture in Lesotho aansienlik verskil van dié in ander lande en dat dit ver tekortsiet in vergelyking met die internasionale standaard. Masia (2011:77) stel voor dat onderwysbeleid in Lesotho duidelike riglyne stipuleer vir die samestelling van ondersteuningstrukture ten einde dienslewering in die onderwys en ondersteuning aan leerders te verbeter. Ten spyte van die geïdentifiseerde tekortkominge in die ondersteuningsproses en -strukture in Lesotho is daar wel sprake van skakeling en ’n mate van samewerking tussen onderwysers en professionele kundiges as deel van die daargestelde ondersteuningstrukture op distriktvlak.

3.2.1.2 Japan

Spesialebehoefteonderwys het in 2006 tot 2007 ’n regmatige plek binne die Japannese stelsel van inklusiewe onderwys verwerf, met die steun vir toelating van alle leerders (ongeach gestremdheid) tot hoofstroomskole (Furuta & Osugi, 2016:139; Mithout, 2016:165; Yada *et al.*, 2018:344). Met

inagname van die gedetailleerde evaluering en assessering van 'n leerder en die voorkeur van die ouers of familie, word leerders met spesiale behoeftes of hindernisse tot leer in een van die volgende drie onderwysstrukture geakkommodeer: 'n hoofstroomskool, 'n spesiale klas in die hoofstroomskool of 'n spesiale skool (Mithout, 2016:169).

Met die implementering van die *Developing Inclusive Education System*-projek in Japan is veral die hulpverlening en ondersteuning aan leerders met spesiale onderwysbehoefte ondersoek en is daar in elke skool 'n onderwyser as koördineerder van spesiale behoefte-onderwys geïdentifiseer om spesiale ondersteuningsonderwys in die skool te organiseer en met professionele persone van buite (bv. mediese personeel of maatskaplike werkers) te skakel indien nodig. Ook is daar klaskamerassistente in hoofstroomskole aangestel ter ondersteuning van leerders met spesiale behoeftes en word volgehoue opleiding aan “gewone” onderwysers onderneem om leerders met spesiale behoeftes in die klaskamers te identifiseer en te akkommodeer (Furuta & Osugi, 2016:139-141; Mithout, 2016:165, 169). Hulpbronklaskamers (*resource rooms*) is reeds 'n onderwysondersteuningsinisiatief in Japan sedert 1993 en bied steeds op deurlopende en weeklikse basis bykomende onderrig en ondersteuning aan leerders – veral leerders met matige hindernisse tot leer (Furuta & Osugi, 2016:139). Op tydelike basis word 'n *reasonable accommodation promotion* (RAP)-koördineerder by skole aangestel met die oog op die bevordering en versterking van samewerking tussen die skool en ander professionele persone of instansies. Soos Furuta en Osugi (2016:143) se navorsing toon, kan RAP-koördineerders inisiatief neem en selfs so ver gaan om opleiding en ontwikkeling aan onderwysers te organiseer. In Japannese skole word drie vlakke van hulpverlening en ondersteuning aan leerders met spesiale onderwysbehoefte geïmplementeer. Dit sien skematies soos volg daar uit:

Tabel 3.1: Vlakke van ondersteuning in Japannese skole (aangepas uit Furuta & Osugi, 2016:141)

Vlak van ondersteuning		
1	2	3
Algemene ondersteuning aan alle leerders in die klaskamer	Individuele ondersteuning in die gewone klaskamer	Ondersteuning in spesiale opset
↓ Vorm van ondersteuning ↓		
• Onderrig en leer in verstaanbare taal en vorm • Skep van 'n klaskameratmosfeer wat alle leerders akkommodeer en verwelkom	• Gebruik van hulpmiddels in lyn met leerders se behoeftes • Differensiasie van onderrig-en-leermetodes • Klaskamerassistente	• Individuele ondersteuning in gewone klaskamer • Hulpbronklas • Spesiale klasse

Interessant genoeg meld Mithout (2016:171) dat die aantal leerders wat spesiale ondersteuning ontvang sedert 2005 byna verdubbel het van 199 227 na 327 201. Dit is 'n statistiese bewys dat 'n groter aantal leerders bereik en ondersteun word met die daargestelde strukture en vlakke van ondersteuning. Dus slaag die Japannese onderwysstelsel oënskynlik daarin om ondersteuning aan leerders te bied, in lyn met die leerders se geïdentifiseerde behoeftes.

Die progressiewe samewerking en skakeling tussen die verskillende rolspelers in die ondersteuningsproses word vervolgens in tabel 3.2 geïllustreer.

Tabel 3.2: Progressiewe skakeling tussen rolspelers ter ondersteuning van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling (aangepas uit Furuta & Osugi, 2016:142)

Stap	Aktiwiteit	Lede wat teenwoordig moet wees
Stap 1	Kort besprekingsvergadering	• Klasonderwyser • Onderwyser en ander personeel betrokke • Koördineerder van spesialebehoefteonderwys • RAP-koördineerder
Stap 2	Spesialebehoefte-ondersteuningsvergadering	• Skoolhoof • Klasonderwyser • Onderwyser en ander personeel betrokke • Koördineerder van spesialebehoefteonderwys • RAP-koördineerder • Ouer of voog

Uit die bogenoemde inligting (tabelle en statistiek) blyk dit duidelik dat ondersteuning en ondersteuningstrukture tot hul reg kom en 'n verskil maak in die Japannese onderwysstelsel. Die samewerking tussen verskillende rolspelers tree duidelik na vore en dit word ook duidelik dat 'n vennootskap tussen onderwyskundiges en ander opgeleide persone deurslaggewend is in die suksesvolle ondersteuning van leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar.

Bulle (in Yada *et al.*, 2018:344) reken die Japannese onderwysstelsel as een van die verdienstelikste en mededingendste ter wêreld. Weens die uitnemende prestasies van leerders in internasionale studies soos die *Programme for International Student Assessment*, verdien die onderwysstelsels van Japan en Finland internasionale erkenning (Yada *et al.*, 2018:344). Ten spyte van die feit dat die Japannese en Finse onderwysstelsels in een asem genoem kan word met betrekking tot sukses, volg elk 'n eie benadering tot inklusiewe onderwys.

3.2.1.3 Finland

In 2010 neem Finland 'n groot tree vir spesiale behoefte-onderwys, veral ten opsigte van ondersteuning en hulpverlening aan leerders met leer- of ontwikkelingshindernisse. Volgens die nuwe onderwysmodel word hoofstroomonderwys aan alle leerders geprioritiseer en sien ondersteuning op drie vlakke soos volg daar uit: algemene ondersteuning, intensiewe ondersteuning en spesiale ondersteuning. Algemene ondersteuning word aan alle leerders gebied en kernbelangrik vir hierdie vlak van ondersteuning is, onder andere, goeie onderrig, differensiasie, ondersteunende onderrig, spesiale onderrig oor die kort termyn en leiding indien nodig. Algemene ondersteuning word bestuur as 'n natuurlike reaksie op die onderwyser se waarneming en as deel van die daaglikse onderrig-en-leergebeure in die klaskamer. Sou die onderwyser in gesprek met kollegas of kundige personeel saamstem dat 'n leerder nie by algemene ondersteuning baat nie, word daar toegetree tot intensiewe ondersteuning. 'n Ondersteuningsplan word opgestel en, vir solank nodig, word intervensies geïmplementeer. Indien die leerder nie die nodige vooruitgang toon met intensiewe ondersteuning nie, word die leerder deur 'n multiprofessionele skoolspan (skoolhoof, beraders, 'n spesialebehoefteonderwyser, klasonderwyser en ander professioneel gekwalifiseerde persone) geassesseer, met die oog op 'n individuele ondersteuningsplan (*individual support plan*) as deel van die spesiale ondersteuningsprogram. Hulpverlening op die vlak van spesiale ondersteuning word dikwels geassosieer met hulpverlening en ondersteuning aan leerders met spesialeonderwysbehoefte, soos leerders met ernstige sosio-emosionele probleme, gestremde kognisie of ernstige leergestremdhede (Chong, 2018:509-510; Yada *et al.*, 2018: 345).

Navorsing bewys dat onderwys in Finland regverdig, billik en van hoë gehalte is (Chong, 2018:507; Yada *et al.*, 2018: 345). Volgens Yada *et al.* (2018:345) argumenteer sommige navorsers dat die

uitgebreide ondersteuning en hulpverlening wat aan veral leerders met spesiale onderwysbehoefte gebied word, 'n positiewe bydrae tot Finland se onderwyssukses lewer. Alhoewel daar gerapporteer word dat daar jaarliks 'n drastiese afname is in die aantal leerders wat in spesiale skole geakkommodeer en ondersteun word – 'n 45% afname in 2010 (Chong, 2018:508) – het spesiale skole steeds 'n regmatige plek in die Finse onderwysstelsel. Soos Terzi (in Chong, 2018:501) dit stel, “for some children special schools could be the best or indeed the only option”. Proaktiewe en deurlopende ondersteuning aan leerders in reaksie op geïdentifiseerde hindernisse tot leer werp vrugte af met goeie resultate in Finland.

Met die bogenoemde globale steekproef ten opsigte van ondersteuningstrukture in die onderwys, word Hoy en Gregg se stelling onomwonde gestaaf en word die samewerking tussen opvoedkundiges en professionele persone in die uithoeke van die wêreld bewys as die relevante ondersteuningstrategie vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys. Telkens begin die identifikasie sowel as ondersteuning van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling by die onderwyser en brei dit uit (indien nodig) na 'n multidissiplinêre span as deel van die ondersteuningstrukture in plek. Met die uitnemende resultate wat die Japannese en Finse onderwysstelsels oplewer, is dit bewys genoeg dat funksionele ondersteuning en ondersteuningspanne of strukture 'n besliste faktor is in onderwyssukses.

3.2.2 Suid-Afrikaanse perspektief: Inklusiewe onderwys en ondersteuning

Post-1994 en in die gees van demokrasie erken en vier alle beleidsraamwerke in Suid-Afrika diversiteit en inklusiwiteit in al sy vorme (Ntombela & Raymond, 2013:6), met onderwys geensins 'n uitsondering nie. Soos die politieke, sosiale en ekonomiese landskap verander het, het onderwys ook uitgewys dat die tradisionele onderwysstelsel (pre-1994) nie in die behoeftes van 'n demokratiese Suid-Afrika voorsien nie. Met 'n nuwe raamwerk vir onderwys in gedagte, was Witskrif 6 oor Spesialebehoefteonderwys die laaste van 'n reeks onderwyswitskrifte wat die beleid van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel uiteengesit het. Witskrif 6 het 'n nuwe tydvak vir die onderwys ingelui, en met die bekragtiging van Witskrif 6 in 2001 het die ministerie hom verbind tot die voorsiening van opvoedkundige geleenthede aan alle leerders, en meer spesifiek om vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar, groter toeganklikheid tot onderwys te verseker (Departement van Onderwys, 2001:5; Schaefer, 2002:16). Daar word vervolgens na inklusiewe onderwys as 'n nasionaal gedrewe inisiatief in Suid-Afrika gekyk.

3.2.2.1 Nasionale aksieplan vir implementering

Om volhoubaarheid te verseker, is aandag aan behoorlike beplanning met die oog op sinvolle uitvoering, van deurslaggewende belang (WKOD, 2015a:2). Sodoende is die progressiewe

implementering van Witskrif 6 deur die regering uiteengesit in die vorm van 'n driefaseplan. Hierdie driefaseplan visualiseer die effektiewe implementering van Witskrif 6 oor 'n periode van twintig jaar. Dit het korttermyn doelwitte wat vir 2001 tot 2003 beplan was, ingesluit, mediumtermynstappe vir die periode 2004 tot 2008 en langtermyn doelwitte vir tussen 2009 en 2021. Met hierdie aksieplan kon alle betrokke rolspelers 'n realistiese beeld kry van die omvang van die nuwe beleid in die onderwys en 'n idee vorm van die tydsraamwerk en daadwerklike poging wat dit sou vereis om die daargestelde doelwitte binne die gestelde periodes te bereik (Departement van Onderwys, 2002:89; Engelbrecht *et al.*, 2016:522).

Beleidsimplementeringsplanne (spesifiek en relevant vir die periode van navorsing) vir 2017 tot 2019 word gestipuleer en sover moontlik gekwantifiseer in die SIAS-dokument (2014:26). Dit sluit breedweg die volgende in: die monitering van SGOS'e vir funksionaliteit, die uitbreiding van die aantal spesiale skole as hulpbronsentrums, volgehoue opleiding van SGOS-lede in openbare skole, die versterking van ondersteuningsdienste op distriktvlak, die vul van vakante spesialisposte en die implementering van die SIAS-beleid en -proses.

Ten spyte van die daargestelde aksieplan van implementering, huldig Donohue en Bornman (2014:1) die standpunt dat die powere implementering van beleid oorwegend bydra tot oneffektiewe inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Die tweede rede wat Donohue en Bornman (2014:1) vir die swak implementering van inklusiewe onderwys aanvoer, is die gebrek aan deursigtigheid in die nasionale beleid van inklusiewe onderwys (Witskrif 6).

3.2.2.2 Sleutelhandleidings en -riglyne

Ter ondersteuning van die Suid-Afrikaanse visie vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys teen 2021 (Departement van Onderwys, 2001:45; Departement van Onderwys, 2002:9; Human Rights Watch, 2015:1, 12) en die versekering van gehalteonderwys as fundamentele reg aan elke kind, is talle handleidings en riglyne gepubliseer (Bridge, 2014:5-8; Kgothule & Hay, 2013:38; Makoelle, 2012:93-94), wat die volgende insluit:

- *Guidelines to Ensure Quality Education and Support in Special Schools and Special School Resource Centres* (Departement van Onderwys, 2007)
- *National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS)* (Departement van Onderwys, 2008)
- *Guidelines for Full-service or Inclusive Schools* (Departement van Basiese Onderwys, 2010)
- *Guidelines for Inclusive Teaching and Learning* (Departement van Basiese Onderwys, 2010)
- *Guidelines for Responding to Learner Diversity in the Classroom through Curriculum and Assessment Policy Statements* (Departement van Basiese Onderwys, 2011)

- *National Development Plan* (2012)
- *National Policy on Screening, Identification, Assessment and Support* (SIAS) (Departement van Basiese Onderwys, 2014)

Die bogenoemde uitgesoekte handleidings kan dien as bewys dat die regering 'op papier' daartoe verbind is om inklusiewe onderwys, inklusiewe geleenthede, inklusiewe praktyke en inklusiewe stelsels af te dwing en te laat slaag. Die uitdaging is egter om momentum aan die inhoud van hierdie handleidings en riglyne te gee deur die sinvolle en progressiewe implementering in die praktyk.

3.2.2.3 Beleid van inklusiewe onderwys: Onderwyswitskrif 6 oor Spesialebehoefteonderwys

Witskrif 6 is die amptelike beleidsdokument van die Departement van Basiese Onderwys (2010a:7) wat inklusiewe onderwys relevant tot die Suid-Afrikaanse konteks onderskryf (Nel & Grosser, 2016:79-80; Ntombela & Raymond, 2013:9; Stofile & Green, 2007:55). Die beleid verplig alle skole wetlik om inklusiewe onderwys toe te pas (Schaefer, 2002:15) en poog om binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel na 'n enkele, inklusiewe onderwysstelsel vir almal te beweeg. Witskrif 6 dien as grondslag en verwysingsraamwerk vir alle inklusiewe praktyke, strukture en stelsels in die Suid-Afrikaanse opset (Ntombela & Raymond, 2013:4).

Witskrif 6 vorm die hoeksteen vir kwaliteitonderrig aan alle leerders en ondersteun die erkenning en respek wat leerderdiversiteit verdien; dit beklemtoon die feit dat alle leerders die potensiaal het om te leer, mits hulle die nodige ondersteuning ontvang en het ten doel die bemagtiging van onderwysers om uiteindelik leerders wat hindernisse tot leer ervaar, te identifiseer, te akkommodeer en te ondersteun (Departement van Onderwys, 2001:6; Donohue & Bornman, 2014; Engelbrecht *et al.*, 2015:1; Ntombela & Raymond, 2013:3, 9). Witskrif 6 bied 'n klemverskuiwing weg van die tradisionele mediese model wat op die kind se tekortkominge fokus, na 'n ekologiese en multistelselparadigma wat 'n wyer spektrum van ontleding en sintese voorstel. Die belangrikste denkskuiw vervat in die beleid is weg van 'spesiale behoeftes', waar die mediese model die tekortkominge van die leerder as oorwegende kriterium gebruik het om probleme te behandel en leerders uit te plaas in spesiale skole, na 'hindernisse tot leer en ontwikkeling', waar die potensiaal van die leerder sowel as die kontekstuele faktore in ag geneem word en "geen vooroordele, etikettering of stigmatisering die leerder se reg tot onderwys (in die hoofstroom) beïnvloed nie" (Du Toit *et al.*, 2014:343; Engelbrecht *et al.*, 2016:521-522; Schaefer, 2002:7; Schoeman, 2017:16). Die fokus val dus nie meer op die identifisering van probleme van leerders met gestremdhede nie, maar eerder op die ontwikkeling van die vermoëns van alle leerders (Ntombela & Raymond, 2013:3, 4, 9). Hierdie denkskuiw na een geïntegreerde onderwysstelsel impliseer 'n aanpassing en verandering in onderwyspraktyk,

skoolontwikkeling en stelsels (Schoeman, 2017:17). Dit verteenwoordig ook inisiatiewe wat optimistiese verandering in die samelewing veronderstel.

Hay en Beyers (2011:243) voel dit is belangrik om te weet dat gesprek rondom die regverdiging van inklusiewe onderwys afgehandel is, veral ten opsigte van beleidmaking. Wat tans wel lewendige gesprek ontlok, is die implementering van inklusiewe onderwys in 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika, met al sy uitdagings.

Witskrif 6 as die Suid-Afrikaanse nuanse van inklusiewe onderwys word vervolgens aan die hand van inklusiewe beginsels, soos hindernisse tot leer en ontwikkeling, skoolontwikkeling, plasing van leerders en ondersteuning aan die begaafde leerder, bekyk.

3.2.2.3.1 Hindernisse tot leer en ontwikkeling

Suid-Afrika wil met sy beleid van inklusiewe onderwys meer leerders met hindernisse tot leer in hoofstroomskole akkommodeer en ondersteun. Donald *et al.* (in Schaefer, 2002:9) beweer dat die aantal leerders in Suid-Afrika wat hindernisse tot leer ervaar, veel hoër is as in ander lande vanweë die dinamika en kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse landskap waarin leerders hulself bevind (Nel *et al.*, 2016:2). Soos Schoeman (in Capacity for Development, 2017:2), meld Schaefer (2002:9) dat armoede in Suid-Afrika en sosiale agterstande die grootse redes is vir hindernisse tot leer. Met die behoefte aan inklusiewe onderwys in Suid-Afrika word die opvoeder direk en indirek verbind met die opvoeding en onderrig van leerders in gewone skole se klaskamers, inaggenome die behoeftes van alle leerders (Schaefer, 2002:7). Behoeftes manifesteer op verskeie maniere en word meestal geïdentifiseer as 'n leerhindernis, sou dit skolastiese uitvalle tot gevolg hê (Fourie & Hooijer, 2018:10; Lange & Thompson, 2006:108).

Met sosiale bewuswording deur inklusiewe onderwys word redes vir die ontstaan van leerhindernisse wyer ondersoek as die leerder self. Faktore binne die onderwysinstelling, die familiekonteks, die gemeenskap en die sosio-ekonomiese omstandighede word ook oorweeg as moontlike oorsake vir hindernisse tot leer (Johnson & Green, 2007:160; Lange & Thompson, 2006:108; Schaefer, 2002:9). Om die belangrike konsep van hindernisse tot leer te verstaan en vanuit 'n sistemiese perspektief te konseptualiseer, beskryf Witskrif 6 hindernisse tot leer en ontwikkeling as intrinsiek of ekstrasiek (sien tabel 3.1). Hierdie identifikasie en kategorisering van hindernisse tot leer en ontwikkeling was, volgens Ntombela en Raymond (2013:9), 'n mylpaal en keerpunt vir onderwys in Suid-Afrika aangesien dit 'n doelbewuste wegbeweging was van die tradisionele mediese model, waar leerders gekategoriseer, geëtiketteer en geïsoleer is uitsluitlik volgens 'n mediese toestand of probleem binne die leerders self.

Met verwysing na 'n toestand binne die persoon self, word 'n hindernis as intrinsiek gekategoriseer (Nel, Nel & Hugo, 2013:23; Stofile & Raymond, 2013:24). Intrinsieke hindernisse tot leer kan mediese en gesondheidshindernisse sowel as kognitiewe en intellektuele hindernisse wees, maar mag ook ontwikkelings-, organiese en ekologiese faktore insluit. Ekstrinsieke hindernisse verwys na faktore buite die individu self, byvoorbeeld die omgewing, stelsels en pedagogie wat 'n invloed het op die vordering van leerders in die klaskamer (Nel, Nel & Hugo, 2013:23; Stofile & Raymond, 2013:24-25). Soos geïdentifiseer, gekategoriseer en vervat in Witskrif 6, word intrinsieke en ekstrinsieke hindernisse tot leer en ontwikkeling skematies voorgestel in tabel 3.3.

Tabel 3.3: Klassifikasie van hindernisse tot leer (aangepas uit Departement van Basiese Onderwys, 2010a:5-6; Departement van Basiese Onderwys, 2014:5; Stofile & Raymond, 2013:23)

Hindernis		Voorbeelde
Intrinsiek		Kognitief, neurologies, fisiek, sensories, gedrag en emosioneel.
Ekstrinsiek	Pedagogies	Oneffektiewe onderrig- en assesseringsmetodes; swak klaskamerbestuur; onvoldoende ondersteuning; oneffektiewe onderrigmetodes; en gebrek aan hulpmiddels.
	Sosiaal	Armoede; laat registrasie; misdaad; MIV/vigs, ingesteldheid teenoor leerders, skool en gestremdhede; taal en kommunikasie; en veiligheid en sekuriteit.
	Sistemies/ onderwysstelsel	Beleids- en kurrikulumkwessies, byvoorbeeld oorvol klaskamers, hulpbronne, tekort aan personeel, ontoeganklike infrastruktuur, swak leierskap, ensovoorts.

Dit is duidelik dat hindernisse tot leer op verskeie maniere in die klaskamer kan kop uitsteek. Dit gebeur selde dat slegs 'n enkele hindernis as oorsaak vir leerprobleme geïdentifiseer word (Fourie & Hooijer, 2018:11). Dit gebeur dat sommige leerders met multidimensionele hindernisse tot leer en ontwikkeling geïdentifiseer word, sou beide intrinsieke en ekstrinsieke faktore verhoed dat die leerder voordeel uit die onderrig-en-leergebeure put (Fourie & Hooijer, 2018:11; Nel & Grosser, 2016:80-83). Groot waarde lê daarom in die vroeë identifikasie van hindernisse tot leer en ontwikkeling ten einde onderrigstrategieë by die leerder aan te pas en ter wille van suksesvolle intervensie en ondersteuning sodat effektiewe leer en ontwikkeling kan plaasvind (Departement van Onderwys, 2001:49; Departement van Basiese Onderwys, 2014:24; IESA, 2016a:1; Makoelle, 2012:100; Schaefer, 2002:10). Westwood (in Schaefer, 2002:10) en Lange en Thompson (2006:108) is dit eens dat indien uitvalle nie vroegtydig aandag geniet nie, agterstande vergroot en vermeerder en dit al hoe moeiliker uit die weg geruim kan word namate leerders ouer word, met lewenslange gevolge vir sommige leerders, soos werkloosheid, 'n laer inkomste of verdienste of 'n gebrek aan produktiwiteit (Lange & Thompson, 2006:109).

3.2.2.3.2 Skoolontwikkeling of verskillende tipes skole

Die Salamanca-dokument van 1994 bepleit 'n holistiese benadering tot onderwys en opvoeding vir leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar en promoveer gelyke geleenthede binne 'n stelsel van inklusiewe onderwys. 'n Beroep is vervolgens op regerings gedoen om eienaarskap te neem van die beginsels van inklusiewe onderwys en alle leerders, ongeag hindernisse, in gewone skole of die algemene onderwys te akkommodeer. Witskrif 6 gee gehoor aan die oproep tot 'n holistiese benadering, en binne hierdie raamwerk van inklusiewe onderwys word 'n aantal sleutelbeginsels ter uitvoering en ondersteuning vervat. Kern tot skoolontwikkeling en ondersteuning geld die volgende twee beginsels: dat alle leerders die potensiaal het om te leer en dat alle kinders geregtig is op ondersteuning in algemene onderwys (Schoeman, 2017:19). Binne die denkrigting van inklusiewe onderwys rapporteer Wolhuter (in Engelbrecht *et al.*, 2016:523) dat die aantal ingeskrewe leerders by skole in Suid-Afrika die afgelope twintig jaar aansienlik verhoog het.

Die nasionale stelsel van onderwysvoorsiening, met groter toeganklikheid tot onderwys aan alle leerders ten doel, het hom tot die kategorisering van openbare skole gewend. Met die oog op 'n voorkomende, ondersteunende en regstellende dimensie aan inklusiewe onderwys, het Witskrif 6 drie verskillende tipes openbare skole geïnisieer: spesiale, voldiens- en hoofstroomskole (Hodgson & Khumalo, 2016:7; Human Rights Watch, 2015:12; Ntombela & Raymond, 2013:9). Die selektiewe plasing van 'n leerder in die mees relevante onderwysinstelling word bepaal deur die tipe en intensiteit van ondersteuning wat 'n leerder benodig en nie volgens die hindernisse wat 'n leerder ervaar nie. Die graad van hulpverlening en ondersteuning aan die leerder sal dus afhang van die hindernis tot leer en die onderwysinstelling van plasing (Bridge, 2014:4; Departement van Basiese Onderwys, 2014:13-17; Fourie & Hooijer, 2018:17; Nel, Nel & Lebeloane., 2013:59; R2ECWD, 2016:4).

Die verskillende tipes skole binne die stelsel van inklusiewe onderwys en die meegaande vlak of intensiteit van ondersteuning word in die onderstaande tabel geïllustreer.

Tabel 3.4: Onderwysinstelling teenoor vlak van ondersteuning (aangepas uit Departement van Basiese Onderwys, 2014:13-17, 63-64; Engelbrecht *et al.*, 2015:2; Fourie & Hooijer, 2018:17; Human Rights Watch, 2015:13-14)

Tipe skool	Vlak van ondersteuning
Hoofstroom	Laag
Hoofstroom en voldiens	Gemiddeld/matig
Voldiens en spesiaal	Hoog/intensief

Gebaseer op die filosofie dat alle leerders kan leer, vorm hierdie drie tipes skole (hoofstroom, voldiens en spesiaal) 'n inklusiewe stelsel met die doel om in die behoeftes van alle leerders in 'n gemeenskap te voorsien en ekstrasieke hindernisse te minimaliseer of uit die weg te ruim deur die relevante ondersteuning te bied (Ntombela & Raymond, 2013:9; Fourie & Hooijer, 2018:17). Alhoewel spesiale skole reeds deel was van die vorige onderwysbedeling (Hay, 2012:95; Fourie & Hooijer, 2018:12) het Witskrif 6 ten doel om spesiale skole op te gradeer as hulpbronsentrums wat die omliggende skole in 'n gemeenskap van professionele ondersteuning bedien. Personeel met spesialiskennis en vaardighede verbonde aan die spesiale skole word aangemoedig om by ondersteuningsnetwerke en DGOS'e betrek te word ten einde kundigheid, kennis en vaardigheid oor die ondersteuning aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar met leerders, ouers en onderwysers te deel (Fourie & Hooijer, 2018:18). Leerders met 'n behoefte aan intensiewe of 'n hoë vlak van ondersteuning sal onderrig en ondersteuning in 'n spesialeskoolopset mag ontvang, hetsy op 'n permanente of tydelike basis. 'n Voorbeeld ter illustrasie van tydelike ondersteuning deur 'n spesiale skool is, byvoorbeeld, waar 'n blinde leerder Braille geleer word in 'n spesiale skool (vir blindes); sodra die leerder die vaardigheid bemeester het, kan die leerder teruggeplaas word in 'n hoofstroom- of voldiensskool, afhangend van sy of haar ander behoeftes en die ondersteuning aldaar beskikbaar (Fourie & Hooijer, 2018:18).

Landsweye opgradering van hoofstroomskole na voldiensskole in elke distrik word jaarliks gedoen. Spesifieke kriteria waarteen moontlike voldiensskole gemeet word, word duidelik uiteengesit in die *Guidelines for Full-service or Inclusive Schools* (Departement van Basiese Onderwys, 2010b:10-11). Voldiensskole word toegerus en ondersteun om op 'n wye verskeidenheid leerbehoefte te reageer en veral leerders met gemiddelde of matige onderwysbehoefte te akkommodeer en te ondersteun (Engelbrecht *et al.*, 2015:2; Fourie & Hooijer, 2018:18; Nel *et al.*, 2016:4; Ntombela & Raymond, 2013:9; WKOD, 2015c:1). Die veronderstelling met voldiensskole is die modellering van volledige inklusiewe onderwys in praktyk (Engelbrecht *et al.*, 2016:522-523; Schaefer, 2002:16; Schoeman, 2017:28-30). Engelbrecht *et al.* (2016:524) rapporteer dat daar landwyd teen 2016 reeds 510 voldiensskole in plek was. Volgens beleid kwalifiseer 'n voldiensskool vir 'n voltydse

leerondersteuningsopvoeder (*learning support educator*) vir elke 500 leerders wat by die skool ingeskryf is (Departement van Basiese Onderwys, 2010b:23). 'n Voldiensskool mag op 'n tydelike basis ondersteuning aan leerders van nabygeleë skole bied (Fourie & Hooijer, 2018:19), maar daar moet gewaak word om van voldiensskole 'n *dumping site* of 'afsetgebied' te maak vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Soos aanbeveel word in die *Guidelines for Full-service or Inclusive Schools*, behoort voldiensskole eerder die onderwysers van nabygeleë skole te bemagtig met kennis en vaardighede om leerders met leerhindernisse te ondersteun (Departement van Basiese Onderwys, 2010b:18; Fourie & Hooijer, 2018:19). Ter versterking van praktyke van inklusiewe onderwys behoort daar noue en gereelde skakeling te wees tussen die voldiensskool, spesiale skool, hulpbronsentrum en die ondersteuningspan op distrikvlak (Fourie & Hooijer, 2018:19).

Witskrif 6 idealiseer ook die opgradering van hoofstroomskole deur middel van 'n ondersteuningspakket wat die volgende aspekte behoort in te sluit: die voorsiening van differensiële leerprogramme, onderwysersopleiding, kundige ondersteuning, die aanpassing of verbetering van die geboue en terrein, die voorsiening van tegnologiese hulpmiddels, en so meer (Departement van Basiese Onderwys, 2014:8; Ntombela & Raymond, 2013:9; Schoeman, 2017:24; WKOD, 2015a:1).

Alhoewel onderwysbeleid in Suid-Afrika voorsiening maak vir leerondersteuning in drie verskillende tipes skole, bly onderrig en ondersteuning aan leerders in 'n hoofstroomskool vir sover moontlik die voorkeur (Capacity for Development, 2017:3; Hay, 2012:96; Fourie & Hooijer, 2018:13; Schoeman, 2017:29). Schaefer (2002:7) staaf die voorafgaande as hy sê: "Ondersteuningsdienste en leerondersteuning moet aan die leerder in die hoofstroom gebring word eerder as wat 'n leerder uit die klas na onderwysspesialiste verwyder moet word." In uitsonderlike gevalle waar dit absoluut noodsaaklik is, is dit wel toelaatbaar vir 'n leerder om onderrig en ondersteuning te ontvang in 'n afsonderlike opset (Hay & Beyers, 2011:242). Hierdie veronderstelling regverdig waarskynlik die plek vir spesiale skole in die onderwysopset. Met die kategorisering van onderwysinstellings in Suid-Afrika word die ideaal van 'n ten volle geïntegreerde stelsel van inklusiewe onderwys, waar geen spesiale onderwys in 'n aparte konteks gebeur nie (hoe realisties ook al), egter vertroebel.

3.2.2.3.3 Suid-Afrikaanse model vir plasing van leerders

Een van die doelwitte van die beleid van inklusiewe onderwys is om onderrig aan leerders te bied in of so na as moontlik aan die omgewing of gemeenskap waarin die leerder woon (Departement van Basiese Onderwys, 2014:7, 28; Schoeman, 2017:30). Die bedoeling is om hulp en ondersteuning na die leerders te bring, eerder as om die leerder na die ondersteuning te neem. In teenstelling met die mediese model word die uitplasing van 'n leerder na 'n voldiens- of spesiale skool deur die onderliggende filosofie van inklusiewe onderwys as die laaste uitweg gesien (Departement van

Basiese Onderwys, 2014:10; Hay, 2003:135). Binne die beleid van inklusiewe onderwys word die uitplasing van 'n leerder holisties en met die nodige erns oorweeg (IESA, 2016:1) aangesien inklusiewe onderwys die uitbou en ontwikkeling van alle leerders se sterk punte, talente en vaardighede binne die geïntegreerde klaskameropset idealiseer, eerder as die etikettering en isolering van leerders op grond van 'n enkele of mediese diagnose (Hay, 2012:96; Hay & Beyers, 2011:241).

Die leer- en ontwikkelingshindernisse wat die leerder ervaar, die psigososiale omstandighede van die leerder sowel as al die kontekstuele faktore wat 'n rol mag speel en die leerder verhinder om sy of haar volle potensiaal te bereik, moet in ag geneem word (Departement van Basiese Onderwys, 2014:7; Fourie & Hooijer, 2018:11). Alvorens die DGOS die uitplasing van 'n leerder kan aanbeveel, moet die betrokke openbare skool volgens beleid bewys kan lewer dat die SIAS-proses van sifting, identifisering, assessering en ondersteuning gevolg is en dat die leerder voldoende hulpverlening en ondersteuning ontvang het, maar nie daarby baat nie (Departement van Basiese Onderwys, 2014:10-11; Departement van Onderwys, 2009:8; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:57; UNESCO, 1994:12).

3.2.2.3.4 Die begaafde leerder

Witskrif 6 idealiseer kwaliteitonderwys en ondersteuning aan alle leerders en veronderstel daarom dat daar ook voorsiening gemaak word vir ondersteuning aan begaafde leerders. Statistiek deur Moletsane (2013:68) toon dat 'n skool kan aanspraak maak op 'n gemiddeld van tussen 3 tot 15% van die skoolpopulasie om begaafd te wees (afhangend van die identifiseringsproses gebruik). Vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief meen Kokot (in Moletsane, 2013:69) dat daar 'n verband getrek kan word tussen die leerder en sy of haar interaksie met die omgewing as dit kom by die ontwikkeling van begaafdheid of talent. 'n Leerder kan dus gebore word met die genetiese potensiaal vir begaafdheid, maar daardie potensiaal moet aangewakker en ontgin word. "Om vir slim kinders meer van dieselfde soort werk te gee, gaan hulle beslis nie motiveer om te bereik wat hulle kan nie" (WKOD:2015c:2). As die begaafde leerders nie deur middel van 'n verrykings- of 'n versnellingsprogram gestimuleer word nie, het navorsing bewys dat die slimste kinders dikwels onderpresteer en nie noodwendig eerste in die klas staan nie (WKOD:2015c:2). 'n Verrykingsprogram behoort uitgebreide stimulasie vir kreatiwiteit en geleenthede te behels in die veld van die leerders se talent of begaafdheid, soos musiek, wiskunde, wetenskap, taal, ensovoorts (Moletsane, 2013:71; WKOD:2015c:2). 'n Versnellingsprogram word aanbeveel indien 'n begaafde leerder al die nodige konsepte in 'n sekere graad in 'n buitengewone mate bemeester het, en volgens Naicker (2000:10) behoort só 'n leerder oorgeplaas te word na die volgende graad. Morton (in WKOD, 2015c:2) is van mening dat slim kinders dikwels nie deur hul maats of portuurgroep aanvaar word nie aangesien hulle die wêreld anders beskou en dinge anders sien en ervaar. Sy beveel aan dat slim of begaafde

leerders ondersteun word met vaardighede wat hulle in die samelewing nodig het, maar dikwels by baie slim mense afwesig is.

3.2.2.4 Uitbreiding ten opsigte van inklusiewe onderwys: SIAS-beleid

Ten einde die leerondersteuningsproses formeel en in lyn met Witskrif 6 te struktureer, het die Departement van Basiese Onderwys die SIAS-strategie van 2008 hersien en in 2014 as beleid bekragtig (Departement van Basiese Onderwys, 2014:1; IEWC, 2014:3; Raymond, 2013:128). 'n Sterk ondertoon relevant tot die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys en Witskrif 6 is die idee van ondersteuning (Departement van Basiese Onderwys, 2014:13). Die SIAS-beleid gee die volgende betekenis aan ondersteuning:

Support includes all activities in a school which increase its capacity to respond to diversity. Providing support to individuals is only one way of making learning contexts and lessons accessible to all learners. Support also takes place when schools review their culture, policies and practices in terms of the extent to which they are inclusive centres of learning, care and support determine how supportive these are of the individual educator, parent and learner needs. (Departement van Basiese Onderwys, 2014:15)

Alhoewel alle leerders ondersteun behoort te word, vra die leer- of ontwikkelingshindernisse van sommige leerders tog bykomende ondersteuning en hulpverlening. Bykomende ondersteuning verwys na daardie programme of strategieë wat aanvullend is tot die standaardlewering van onderrig-en-leergebeure (Departement van Basiese Onderwys, 2015:15; IEWC, 2014:5). Dit kan verskeie vorme aanneem, byvoorbeeld die inisiatief van 'n voedingskema vir honger en behoeftige leerders, die bou van opritte vir beter toeganklikheid, die bemagtiging van ouers ter ondersteuning van hul kinders met 'n tuisprogram, ensovoorts (Fourie & Hooijer, 2018:9).

Die protokol wat in die leerondersteuningsproses gevolg behoort te word (tabelle 3.4 en 3.5), word stapsgewys in die SIAS-beleid uiteengesit en voorsien die skool en steunstrukture van 'n stel dokumente wat gebruik behoort te word tydens die sifting, identifikasie, assessering en ondersteuning van 'n leerder met 'n leer- of ontwikkelingshindernis (Departement van Basiese Onderwys, 2014:2, 14, 28-29, 39-84; IESA, 2016a:1-2; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:73). Die SIAS-beleid dien dus as 'n praktiese riglyn en 'n 'pen-op-papier'-implementeringstrategie vir Witskrif 6, wat hulpverlening en ondersteuning aan leerders op nasionale vlak formaliseer en struktureer.

3.2.2.4.1 Die SIAS-proses

Die SIAS-proses word op verskillende vlakke van die onderwysstelsel geïmplementeer, elk met 'n eie fokus en invalshoek ten opsigte van intervensie en hulpverlening. Aangesien die oorgrote

meerderheid leerders hul skoolloopbaan in die hoofstroomklaskamer begin, begin die aanvanklike SIAS-proses reeds met die registrasie of toelating van 'n leerder by 'n hoofstroomskool van sy of haar keuse. Aangesien die vroeë identifikasie van hindernisse tot leer en ontwikkeling geprioritiseer word deur Witskrif 6 en die SIAS-beleid, word ouers of familielede met die leerder se toetrede tot die skool reeds genader om waardevolle inligting te verskaf ter voltooiing van die SIAS-leerderprofiel om sodoende hulpverlening en ondersteuning te identifiseer en te rig (IEWC, 2014:5).

Aangesien die proses van ondersteuning by die klasonderwyser begin (Fourie & Hooijer, 2018:8), is dit sinvol as die SIAS-beleid vereis dat die toelating- of siftingsproses deur die onderwyser behartig word (Departement van Basiese Onderwys, 2014:28) en nie deur die administratiewe personeel by die skool nie. Dokumentasie waardevol tot hierdie eerste stap in die SIAS-proses is die leerder se kliniekkaart en beskikbare of vorige assessering- of evalueringsverslae van 'n professionele persoon. Op skoolvlak word daar van die onderwyser verwag om verantwoordelikheid te neem as “case manager” en die proses van hulpverlening en ondersteuning te inisieer en te dryf in lyn met Witskrif 6 en die SIAS-beleid (Departement van Basiese Onderwys, 2014:28). Soos gerapporteer word, is die SIAS-beleid vir talle onderwysers 'n oorweldigende nuwe manier van dinge doen (Fourie & Hooijer, 2018:8).

Die identifisering en assessering van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling behoort altyd gedoen te word met die uitsluitlike doel om die bevindings te gebruik vir die beplanning en mobilisering van die nodige ondersteuning asook die voorsiening van die bes moontlike onderwysgeleenthede. Beleid betrek alle onderwysers op skoolvlak by die ondersteuningsproses en -aktiwiteite, met die oorkoepelende koördinerende van ondersteuningstrategieë of programme as die plig van die SGOS (Departement van Basiese Onderwys, 2014:15-17; Fourie & Hooijer, 2018:9-10).

Die omvang van die SIAS-proses op skoolvlak word skematies in tabel 3.5 uiteengesit.

Tabel 3.5: SIAS-proses op skoolvlak (aangepas uit Departement van Basiese Onderwys, 2014:24-29; IESA, 2016a:1)

SIAS-proses op skoolvlak		Rolspelers
S	Sifting – Inligting word oor alle leerders ingewin met die oog op die moontlike bewuswording van hindernisse tot leer of ontwikkeling.	Onderwysers, Ouers, SGOS DGOS en ander rolspelers (bv. Departement van Gesondheid en Departement van Maatskaplike Ontwikkeling)
I	Identifisering – Hindernisse wat leer mag belemmer, word geïdentifiseer.	
A	Assessering van die leerder se ondersteuningsbehoefte.	
S	Aksie of implementering van die nodige ondersteuning .	

Sou die intervensie en ondersteuning van die onderwyser en SGOS op skoolvlak (soos in tabel 3.4) nie effektief blyk te wees nie, behoort hulp op distriktvlak genader te word (Departement van Basiese Onderwys, 2014:17, 28-29). Die SIAS-proses op distriktvlak lyk skematies soos volg:

Tabel 3.6: SIAS-proses op distriktvlak (aangepas uit Departement van Basiese Onderwys, 2014:28-30; IESA, 2016a:1).

SIAS-proses op distriktvlak		Rolspelers
S	Skool (SGOS) sif die beskikbare data met die oog op bykomende ondersteuning en intervensie.	SGOS, DGOS, ouers, leerders en ander rolspelers
I	Skool (SGOS) identifiseer die relevante ondersteuning benodig en nader die DGOS vir bykomende intervensie.	
A	DGOS assesseer die versoek om bykomende hulpverlening en intervensie.	
S	DGOS beplan, begroot vir en fasiliteer die bykomende hulpverlening en ondersteuning in belang van die leerder.	

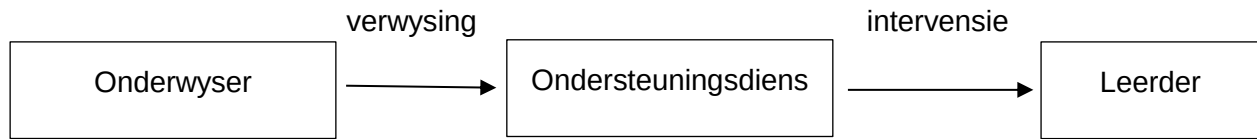
Die SIAS-beleid dien as rigtingwyser vir die aard (akademies, sosiaal, emosioneel, ensovoorts) en vlakke van ondersteuning (figuur 3.2) aan leerders met leerhindernisse (Murungi, 2015:3172) en is van toepassing in al drie tipes openbare skole (IESA, 2016a:1-2). Sentraal tot ondersteuning volgens beleid is die verstaan dat dit 'n deurlopende en sikliese proses is, en nie noodwendig 'n eenmalige gebeurtenis nie.

3.2.2.4.2 Toegang tot intervensie: Vlakke van ondersteuning

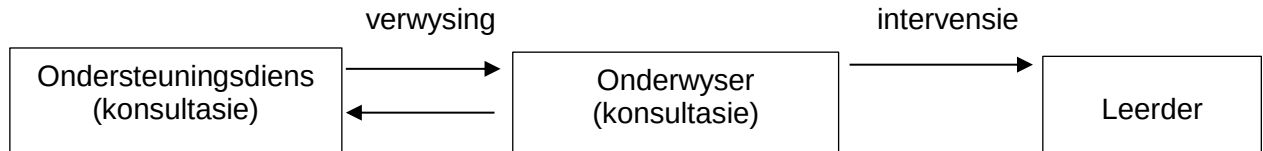
Binne die raamwerk van inklusiewe onderwys en met samewerkende vennootskappe as ideaal tot die lewering van ondersteuningsdienste aan leerders is indirekte ondersteuning sedert Witskrif 6 aan die orde van die dag. In die vorige onderwysbedeling is ondersteuning hoofsaaklik deur 'n professionele persoon as 'n direkte diens aan 'n leerder gelewer in die vorm van assessering, remediëring of terapie.

Die verskil tussen direkte (pre-Witskrif 6) en indirekte ondersteuning (post-Witskrif 6) deur onderwysondersteuningsdienste word skematies in figuur 3.1 uitgebeeld.

Direkte ondersteuning:

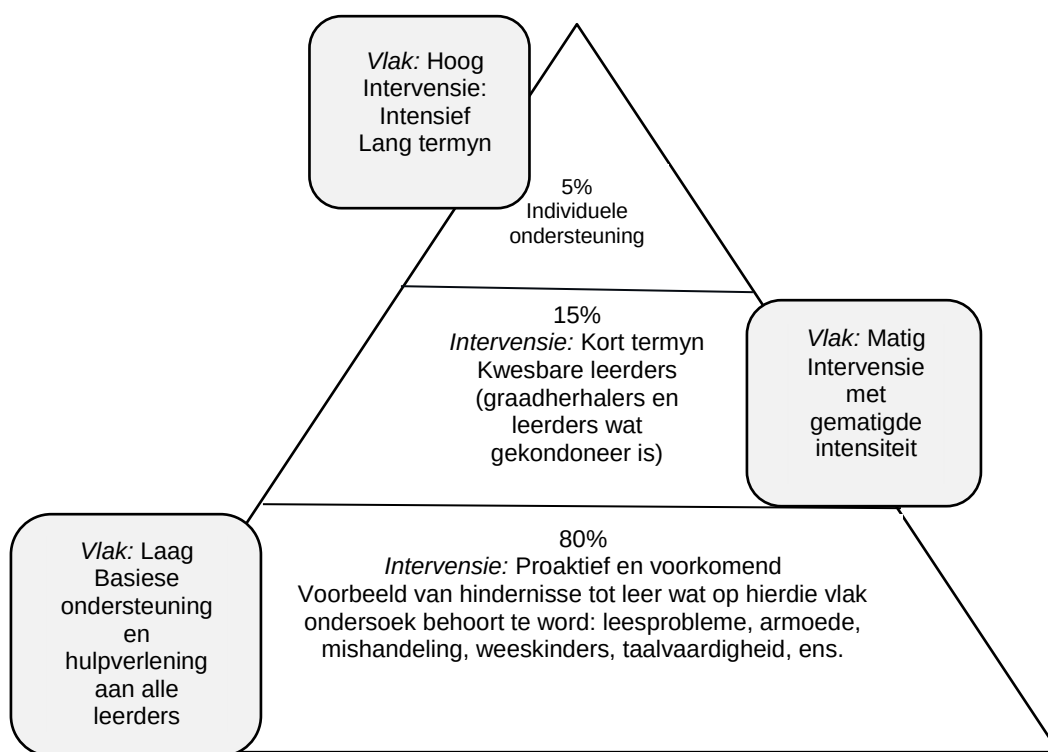


Indirekte ondersteuning:



Figuur 3.1: Die verskil tussen direkte en indirekte ondersteuning (aangepas uit Hay, 2013:224)

Soos telkemale reeds genoem is, het inklusiewe onderwys gehalteonderwys en -ondersteuning aan alle skoolgaande leerders ten doel en behoort skole 'n ruimte te skep waar alle leerders tuis voel en hul volle potensiaal kan ontwikkel en verwesenlik. Afhangend van die hindernisse tot leer en ontwikkeling wat 'n leerder mag ervaar, word die vlak van ondersteuning aan 'n leerder gekategoriseer as laag, matig of hoog (Departement van Basiese Onderwys, 2015:24; Hodgson & Khumalo, 2016:7). Hierdeur word die ondersteuning wat verlang word, geklassifiseer, eerder as die leerder self (Departement van Basiese Onderwys, 2015:24; Fourie & Hooijer, 2018:12). Die relevante vlak van ondersteuning word bepaal deur die veelvuldigheid, intensiteit en omvang van die hindernisse tot leer wat 'n leerder ervaar asook die koste verbonde aan die hulpvoorsiening en ondersteuningsbehoefte. Die vlakke van ondersteuning word vervolgens skematies volgens die SIAS-beleid in figuur 3.2 geïllustreer.



Figuur 3.2: Vlakke van ondersteuning volgens die SIAS-beleid (aangepas uit Departement van Basiese Onderwys, 2014:20-22; Departement van Basiese Onderwys, 2015:24)

3.3 Formele ondersteuningstrukture ter versterking en uitbreiding van inklusiewe onderwys

Soos reeds vermeld, word veral ondersteuning aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar as 'n belangrike komponent van suksesvolle inklusiewe onderwys beskou. Witskrif 6 erken dat dit nie die alleenverantwoordelikheid van die onderwyser is om in die behoeftes wat leerders ervaar, te voorsien nie. Daar word vervolgens na ondersteuningstelsels en samewerking binne inklusiewe onderwys in Suid-Afrika gekyk.

Volmink (WKOD, 2015a:2) sien ondersteuning deur inklusiewe onderwys as “die gevolg van 'n verbintenis tussen leerders, opvoeders en gemeenskappe van leer ... [wat] ontstaan wanneer 'n omgewing geskep word wat selfwaarde positief beïnvloed”. Deurslaggewend tot die filosofie van inklusiewe onderwys is die voorsiening van ondersteuning aan alle leerders en onderwysers (Hay, 2013a:224-225). Met die fokus op inklusiwiteit as denke en praktyk in die onderwys en die sistemiese perspektief van kinderontwikkeling kan ondersteuning aan leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar nie anders wees as 'n interaktiewe proses tussen mense met uiteenlopende kundigheid nie. Samewerking tussen ouers, onderwysers en ander belanghebbendes kan dus nie

anders as om 'n klimaat van inklusiewe onderwys in skole te skep nie (Fourie & Hooijer, 2018:11-12). Gemeenskappe kan ook 'n belangrike rol speel by die implementering van inklusiewe onderwys deur “'n kollektiewe verantwoordelikheid te aanvaar om te verseker dat die skool nie diskrimineer, uitsluit of afsonder nie” (WKOD:2015c:2) en bronne in die gemeenskap beskikbaar te stel (Nel *et al.*, 2014:905-906).

'n Benadering van inklusiewe onderwys verwag nie van onderwysers om oor al die kennis en kundigheid te beskik om leerders met leerhindernisse te onderrig en te ondersteun nie. Probleemoplossing- en ondersteuningstrategieë behoort 'n spanpoging te wees tussen rolspelers waar hulle in samewerking as 'n ondersteuningsnetwerk kundigheid, kennis en motivering deel om in die fisieke, psigiese, ekonomiese en sosiale behoeftes van die leerders te voorsien (Johnson & Green, 2007:162). Witskrif 6 kom tot die onderwyser se redding en stel twee formele strukture ter versterking van ondersteuning en hulpverlening voor in die vorm van SGOS'e en DGOS'e. Tesame met Witskrif 6 bevestig die SIAS-beleid die belangrikheid van die SGOS en DGOS ten einde 'onderwys vir almal' tot sy reg te laat kom en die effektiewe implementering van beleide en strategieë te verseker (Departement van Basiese Onderwys, 2014:2; Hay, 2013b:251-253, 256-260; IESA, 2016b:1-2; Johnson & Green, 2007:162).

Ondersteuning aan leerders en onderwysers is deurslaggewend vir die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys (Nel *et al.*, 2016:2, 12). Daarom stel beleid gemeenskapsgebaseerde samewerking voor, met opgeleide onderwysers, ouers, leerders, skoolbeheerliggame, sielkundiges, terapeute, gesondheidswerkers, gemeenskapslede, gemeenskapsorganisasies, mediese dokters, verpleegsters, nieregeringsorganisasies en die private sektor. Inklusiewe ondersteuning en ondersteuningsnetwerke of samewerkende vennootskappe gaan dus hand aan hand met die onderwyser as middelpunt van die span (Departement van Basiese Onderwys, 2014:23, 28, 31-38; Hay, 2013:247; Fourie & Hooijer, 2018:19; Nel *et al.*, 2014:903-904).

'n Beleid van inklusiewe onderwys idealiseer dat die hele onderwysstelsel by ondersteuningsdienste betrek word – op regerings-, provinsiale, distrik- en skoolvlak (Du Toit *et al.*, 2014:344; Fourie & Hooijer, 2018:12; Nel *et al.*, 2014:912). Dit is veral op skool- en distrikvlak waar ondersteuning aan leerders as kritiek belangrik beskou word, veral ten opsigte van die uitskakeling of minimalisering van hindernisse tot leer (Fourie & Hooijer, 2018:13). Die SGOS en DGOS as formele steunstrukture op skool- en distrikvlak, wat volgens beleid in plek moet wees en deurslaggewend is om van inklusiewe onderwys 'n sukses te maak (Nel *et al.*, 2016:9-12), word vervolgens van naderby beskou.

3.3.1 Ondersteuning op skoolvlak: SGOS

Binne die breë raamwerk van die ondersteuningsnetwerk word die SGOS as 'n belangrike skakel op skoolvlak beskou. Volgens Witskrif 6 is die SGOS 'n ondersteuningspan wat in alle skole (ongeaag of dit 'n gewone, voldiens- of spesiale skool is) moet funksioneer, aangesien die SGOS 'n uiters belangrike rol speel in die identifisering en assessering van en hulpverlening aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Departement van Basiese Onderwys, 2009:29; Motitswe, 2014:259). Die SGOS word beskou as 'n sinvolle en effektiewe platform vir opvoeders waar hulle mekaar kan help met kennis en kundigheid rakende hulpverlening en ondersteuning aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Die SGOS is dus 'n interne steunstruktuur op skoolvlak wat ondersteuning verleen en ondersteuningsdienste koördineer aan die leerders, onderwysers en die onderwysinstelling self (Du Toit *et al.*, 2014:343-344; Fourie & Hooijer, 2018:15; Hay, 2013b:253). Dit vind plaas deur die skep van ondersteuningsnetwerke, indiensopleiding aan personeellede, die fasilitering van hulpbronne, personeelontwikkelingsprogramme, aktiewe ouerbetrokkenheid aan te moedig en die monitering van hulpverlening en vordering van leerders met hindernisse tot leer (Johnson & Green, 2007:163; Landsberg, 2005:67; Motitswe, 2014:260; Nel *et al.*, 2014: 904; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:56).

Verskillende benamings vir die ondersteuningspan op skoolvlak word gebruik en kan wissel van *institutional-level support team*, skoolgebaseerde ondersteuningspan (*school-based support team*), onderwysondersteuningspan tot skoolondersteuningspan (Departement van Basiese Onderwys, 2014:7; Du Toit *et al.*, 2014:342; Fourie & Hooijer, 2018:15). Vir die doel van hierdie studie word die term “skoolgebaseerde ondersteuningspan” (SGOS) gebruik, soos deurgaans in die SIAS-beleid na hierdie ondersteuningspanne op skoolvlak verwys word.

Die SIAS-beleid stel dit in geen onduidelike bewoording dat dit die verantwoordelikheid van die skoolhoof is om toe te sien dat die SGOS gestig word nie. (Tog rapporteer Nel *et al.*, 2014:904) dat ongeveer slegs 'n derde van skole in Suid-Afrika teen 2012 'n daargestelde SGOS gehad het – aldus statistiek van die Departement van Basiese Onderwys.) Die eintlike of groter verantwoordelikheid wat op die skouers van die skoolhoof rus is om te verseker dat die SGOS funksioneel te werk gaan (Departement van Basiese Onderwys, 2014:29; Departement van Onderwys, 2009:22) en momentum behou (Hay, 2013b:253). (Dadelik ontstaan die vraag hoeveel van die daargestelde SGOS'e in 2012 wel funksioneel is of was.) Met die stig van die SGOS sal die skoolhoof faktore soos die aantal ingeskrewe leerders by die skool, die hoeveelheid onderwysers en die behoefte van die skool oorweeg ten einde die samestelling en grootte van die SGOS te bepaal (Landsberg, 2005:67). Sou daar geen SGOS by 'n skool bestaan nie, word dit die taak van die DGOS om toe te sien dat 'n SGOS gestig word (Departement van Basiese Onderwys, 2014:31). Hierdie is 'n enorme taak wat sedert 2012 op die skouers van die DGOS rus.

Duidelike riglyne oor die voorgestelde samestelling van die SGOS word in talle bronne bespreek. Volgens die onderstaande bronne behoort die klem te val op kundige en ervare persone by die skool, die ouers of versorgers, die skoolgemeenskap en bronne vanuit die gemeenskap wat 'n bydrae kan lewer tot die suksesvolle funksionering van die SGOS. Met die skoolhoof as aanvoerder van die SGOS, om die belangrikheid van die span en betrokke aktiwiteite te benadruk (Johnson & Green, 2007:163), stel beleid ook die volgende persone voor as geskikte lede van die kernondersteuningspan of SGOS (Departement van Onderwys, 2009:11; Departement van Basiese Onderwys, 2010a:42; Departement van Basiese Onderwys, 2014:29-30; Hay, 2013b:251; Johnson & Green, 2007:163; Landsberg, 2005:67; Motitswe, 2014:260; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:56):

- Onderwysers wat betrokke is in die bestuur van die skool, byvoorbeeld die skoolhoof, adjunkhoof of ander bestuurslede (soos departementshoofde).
- Die verwysende onderwyser.
- Onderwysers met gespesialiseerde kennis en vaardighede in die veld van leerderondersteuning, lewensoriëntering of berading.
- Onderwysers betrokke by 'n sekere fase of vakgebied waar leerders met hindernisse tot leer geïdentifiseer is.
- Onderwysers met spesialiskennis om 'n spesifieke behoefte of uitdaging te hanteer.
- Administratiewe personeel van die betrokke skool.
- Enige verkose medelid van buite, afhangend van die geïdentifiseerde behoefte van die leerder (bv. DGOS-lede, die ouers, 'n arbeidsterapeut, 'n sielkundige of 'n skoolverpleegster).
- Die leerder self (afhangend van die graad waarin die leerder is).

Alhoewel die skoolhoof verantwoordelik is vir die daarstelling en funksionering van die SGOS, word daar aanbeveel dat die skoolhoof nie as voorsitter van hierdie komitee dien nie, aangesien die skoolhoof reeds 'n magdom ander verantwoordelikhede dra (Departement van Onderwys, 2009:11; Motitswe, 2014:263). Ter wille van effektiwiteit word daar aanbeveel dat die aantal kernlede van die SGOS beperk word tot drie tot sewe lede per skool (Departement van Onderwys, 2009:16; Fourie & Hooijer, 2018:15).

3.3.1.1 Die funksionele SGOS

Met 'n groepsbenadering tot hulpverlening en ondersteuning in inklusiewe onderwys, dien die SGOS as steunstruktuur en ondersteuningsnetwerk aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar en is hierdie ondersteuningspan binne die skool werkzaam. Vanuit die sistemiese perspektief word die skool en samelewing gesien as stelsels wat op mekaar inwerk en daarom dien die SGOS operasioneel as skakel tussen die skool, ouers of versorgers, ander ondersteuningsdienste en ook die gemeenskap

(Du Toit *et al.*, 2014:344). Die belangrikste funksies van die SGOS ten opsigte van doeltreffendheid, werkswyse en prosedures word opgesom in verskeie bronne (vgl. Departement van Onderwys, 2001:29, 48; Departement van Onderwys, 2009:22; Departement van Basiese Onderwys, 2014:30-32; Fourie & Hooijer, 2018:15; Hay, 2013b:252; Johnson & Green, 2007:163; Landsberg, 2005:67; Motitswe, 2014:260; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:56). Volgens hierdie bronne is die SGOS se funksie:

- om toe te sien dat elke onderwyser inklusiewe praktyke in en buite die klaskamer implementeer;
- om die onderrig-en-leerproses by die skool te ondersteun en te versterk;
- om die professionele kapasiteit van alle onderwysers te ontwikkel en hulle te bemagtig met vaardighede om die verskeie hindernisse waarvoor die leerders te staan kom, te interpreteer en daarvolgens hulpbronne wat nodig is om die leerders te ondersteun, te ontgin, te raadpleeg of te betrek;
- om, indien nodig, die inklusiewe benadering tot leer in die klaskamer aan die onderwysers te illustreer en te verduidelik sodat die onderwysers kan waarneem hoe dit in die praktyk uitgevoer behoort te word;
- om ondersteuning deur kollegas of maats aan te moedig;
- om hulpverlening deur die onderwyser en die impak daarvan te evalueer;
- om toe te sien dat elke onderwyser die SIAS-beleid implementeer;
- om saam met die verwysende onderwyser 'n leerderondersteuningsplan te ontwikkel en ouers te betrek om die werk wat by die skool gedoen is in te skerp; en
- om die voorgestelde leerderondersteuningsplan te monitor en, indien nodig, die leerder na die DGOS of 'n relevante rolspeler te verwys vir verdere hulpverlening, ondersteuning en assessering.

Die SGOS dien dus as relevante forum om die vaardighede en energie van onderwysers, ouers en gemeenskapslede te betrek en te fokus tot voordeel van alle leerders en die skool self (Hay, 2013b:253)

Sou die SGOS, as komponent van die breër ondersteuningsnetwerk, die voorgestelde funksies effektief by die meerderheid skole kon uitvoer, was die verwesenliking van die ideaal van inklusiewe onderwys toenemend binne bereik. Weens die dinamiese onderwyslandskap in Suid-Afrika het die SGOS 'n deurslaggewende rol om te speel in die effektiewe voorkoming of hantering van leer- en ontwikkelingshindernisse wat in die pad van alle skoolgaande leerders staan om hul volle potensiaal te bereik (Du Toit *et al.*, 2014:344).

Die skool en onderwysers bly daarvoor verantwoordelik om 'n milieu te skep waarin alle leerders 'n mate van sukses kan beleef. Daarom is dit noodsaaklik om bewus te wees van die feit dat alle leerders op een of ander manier ondersteuning en erkenning nodig het om te floreer (Departement van Basiese Onderwys, 2010:12). Dit stel die SGOS, in samewerking met die onderwysers, in 'n unieke posisie om inklusiewe strategieë na gelang van elke leerder se behoeftes te ontwerp en te verfyn.

'n Funksionele SGOS skep die geleentheid vir die vroeë identifisering van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling. Sinvolle hulpverlening aan hierdie leerders op skoolvlak reduceer in 'n mate die aantal vroeë skoolverlaters en verminder indirek die risiko's waaraan leerders blootgestel word op verskeie terreine. In samewerking met die SGOS moet die onderwysers met behulp van die SIAS-proses leerders identifiseer wat in aanmerking kom vir hulpverlening en ondersteuning (Departement van Onderwys, 2009:15). Sodanige leerders is leerders wat:

- hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar;
- op 'n verrykingsprogram geplaas moet word;
- straatkinders is of wees gelaat is;
- in konflik met die gereg is of was;
- gereeld afwesig is;
- tekens van verwaarlosing of mishandeling toon;
- sosiale uitdagings ervaar weens honger, siekte of geweld;
- fisieke hindernisse ervaar, byvoorbeeld gehoor, visie of mobiliteit;
- nie na wense presteer of vorder nie omdat die taal van onderrig en leer nie sy of haar moedertaal is nie; of
- te oud is vir die graad of gedruip het.

Hall *et al.* (in Johnson & Green, 2007:163) wys uit dat dit nie die SGOS se verantwoordelikheid is om namens die verwysende onderwyser die leer- of ontwikkelingshindernis van 'n leerder te hanteer nie, maar eerder om in samewerking met die onderwyser strategieë of 'n oplossing te fasiliteer (Johnson & Green, 2007:163). Om inklusiewe onderwys haalbaar te maak, is dit kernbelangrik dat onderwysers met die nodige effektiwiteit en doeltreffendheid sal toetree tot die samewerkende vennootskap (Villa & Thousand, 2003). Dit is tot voordeel van inklusiewe onderwys en elke leerder as onderwysers hulself verbind tot lewenslange leer binne die onderwysprofessie en eienaarskap neem van hul nuwe verantwoordelikheid binne die opset van inklusiewe onderwys (Johnson & Green, 2007:164; Motitswe, 2014:263).

Du Toit *et al.* (2014:344-350) sowel as Nel, Nel en Lebeloane (2013:58) benadruk die feit dat die optimale funksionering van die SGOS by 'n skool afhang van die mate waarin hierdie span hul sleutelrol as koördineerders van hulpverlening verstaan en uitvoer. 'n Sterk of funksionele SGOS behoort, volgens Johnson en Green (2007:162-164), McCulloch (2012:2) en Du Toit *et al.* (2014:350), aan die volgende kwaliteite te voldoen:

- Goed opgeleide en gekwalifiseerde onderwysers.
- Voortgesette professionele ontwikkeling van onderwyspersoneel.
- Effektiewe hulpverlening en ondersteuning aan onderwysers, leerders en ouers of voogde.
- Gereelde skakeling met ouers of voogde.
- Goeie samewerking tussen spanlede.
- Vroeë identifikasie van leerders met leer- of ontwikkelingshindernisse.
- Samewerking en skakeling met ander rolspelers vir professionele hulpverlening en ondersteuning, byvoorbeeld die DGOS, maatskaplike werker, skoolverpleegster, ensovoorts.
- Praktiese implementering van inklusiewe onderwys by die skool en in die klaskamer.
- Sterk administratiewe leierskap.

Met toegewyde en gemotiveerde spanlede is dit vir 'n SGOS moontlik om effektief as 'n span te funksioneer. Positiewe interpersoonlike verhoudings tussen spanlede, respek vir mekaar se kennis en vaardighede en gelyke behandeling van spanlede dra gewoonlik by tot 'n gevoel van samehorigheid in die span (Departement van Onderwys, 2009:14; Hay, 2013a:233-234). Du Toit *et al.* (2014:355) noem dat indien SGOS-lede “nie oor die nodige kundigheid en ervaring beskik nie ... dit spanning, 'n gevoel van ontoereikendheid en depressie by die betrokke lede meebring”. 'n Funksionele SGOS ondersteun en werk in vertroulikheid saam uit respek vir die menswaardigheid van die leerder en sy of haar ouers (Fourie & Hooijer, 2018:15).

Uit die bogenoemde word dit duidelik dat 'n sterk, gemotiveerde en doelgerigte SGOS noodsaaklik is vir die onderrig, leer en ondersteuning van alle leerders in die skoolopset. Verder wys Du Toit *et al.* (2014:344) uit dat die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys by 'n skool grootliks afhang van die mate waarin die SGOS, ouers of versorgers en onderwysers bereid is om toe te tree tot en betrokke te raak by die ondersteuning van leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar.

'n Voorgestelde interne ondersteuningsprosedure in lyn met beleid behoort deur elke SGOS by 'n skool daargestel te word om die span se funksionaliteit te versterk en te verseker en alle onderwysers by die ondersteuningsproses te betrek. 'n Ideale of basiese ondersteuningsprosedure of -plan binne die raamwerk van die SIAS-beleid word vervolgens skematies in tabel 3.7 geïllustreer.

Tabel 3.7: SGOS: Interne ondersteuningsprosedure (aangepas uit Departement van Basiese Onderwys, 2014:28-29; Fourie & Hooijer, 2018:16; IESA, 2016b:2)

Stap 1	• Onderwyser identifiseer die leerder met 'n ondersteuningsbehoefte.
Stap 2	• Onderwyser win inligting in. • Voer onderhoud met ouers of versorgers • Voltooi SNA 1 en individuele ondersteuningsplan. • Begin met ondersteuning en differensieer die kurrikulum.
INDIEN GEEN VERBETERING ↓	
Stap 3	• Onderwyser bespreek ondersteuning aan leerder met kollegas tydens graadvergadering. • Beplan alternatiewe strategieë ter ondersteuning en intervensie. • Pas individuele ondersteuningsplan aan. • Implementeer nuwe hulpverleningstrategieë
INDIEN GEEN VERBETERING ↓	
Stap 4	• Werk SNA 1-vorm en individuele ondersteuningsplan by om leerder na SGOS te verwys.
Stap 5	• Vergader met SGOS om verdere ondersteuning en hulpverlening aan leerder te bespreek. • Pas individuele ondersteuningsplan aan. • Implementeer verdere hulpverleningstrategieë
INDIEN GEEN VERBETERING ↓	
Stap 6	• SGOS voltooi die DBE 120-vorm om leerder na DGOS te verwys.

Vir die SGOS om funksioneel en effektief te wees, is dit van belang dat hulle toegang tot ondersteuning van die DGOS het (Engelbrecht & Swanepoel, 2013:30; Hay, 2013b:251; Motitswe, 2014:263; Stofile & Green, 2007:58). (Die DGOS as formele steunstruktuur word onder afdeling 3.3.1.1 van naderby bekyk.) In areas waar toegang tot die DGOS beperk is, is die effektiewe funksionering van die SGOS selfs meer kritiek aangesien die SGOS dan soms die enigste ondersteuningsdiens is waarheen die onderwyser hom- of haarself kan wend ter oplossing van hindernisse tot leer wat leerders mag ervaar (Hay, 2013b:253). Sou die SGOS funksioneel te werk gaan in skole, kan dit dus as 'n ryk bron vir hulpverlening en ondersteuning dien (Hay, 2013b:260).

McCulloch (2012:1) gee die volgende raakvatbeskrywing van 'n SGOS: "This team is formed to enhance a child's learning process and development, or, in other words, to be the child's 'helping hands', while also encouraging and assisting in his/her independence goals."

Die funksionele SGOS maak met ander woorde inklusiewe onderwys 'n haalbare moontlikheid op skoolvlak en daarom die klem op en ondersoek na die effektiwiteit en funksionaliteit van SGOS'e.

3.3.1.2 SGOS'e: Uitdagings en kritiek

'n Uitdaging wat aan SGOS'e gestel word, is om funksioneel deel te wees van die daaglikse verloop van die onderrig-en-leergebeure by die skool en nie net goed te lyk op papier of te voorskyn te kom wanneer 'n krisis opduik nie (Johnson & Green, 2007:163; Motitswe, 2014:260). As deel van die interaktiewe netwerk van ondersteuning op skoolvlak kom SGOS'e egter voor talle uitdagings te staan wat hul effektiwiteit benadeel en hul funksionering ondermyn. Vanuit die literatuur word daar vervolgens gekyk na uitdagings en kritiek, soos gedokumenteer aan die hand van navorsingsondersoeke.

'n Onderzoek wat deur Motitswe (2014:263) geloods is, maak die teleurstellende bevinding dat SGOS'e wel op skoolvlak gestig word, maar dat talle SGOS'e nie effektief funksioneer nie. Hay (2013b:246) beaam Motitswe se bevinding en meld dat vele SGOS'e in Suid-Afrikaanse skole sukkel om funksioneel te werk te gaan. Wevers (in Hay, 2013b:252) sluit hierby aan en is van mening dat skole maar traag vorder in die daargestelling van funksionele SGOS'e sedert die publikasie van Witskrif 6. 'n Logiese gevolgtrekking uit Motitswe, Hay en Wevers se bevindinge is dat die behoeftes van leerders by die meerderheid skole dan nie geïdentifiseer en hanteer word nie. Dit is vermoedelik 'n bydraende faktor tot Marie Schoeman se stelling dat weinig meer as 50% van die leerderpopulasie wat as graad R-leerders ingeskryf word, uiteindelik 'n graad 12-sertifikaat behaal weens faktore soos leerhindernisse. Du Toit *et al.* (2014:342) en Nel *et al.* (2016:11) breek egter 'n lansie vir SGOS'e as hulle meld dat hierdie ondersteuningspanne wel funksioneel te werk gaan by geselekteerde skole en nie net goed lyk op papier nie.

Dreyer (in Nel *et al.*, 2016:10) rapporteer dat sport en kulturele aktiwiteite op skoolvlak geprioritiseer word bo SGOS-vergaderings en -aktiwiteite. Dit ten spyte van die feit dat SGOS'e volgens beleid genoodsaak word om gereeld byeen te kom om hulpverlening aan leerders met hindernisse of behoeftes te bespreek. Bronne soos Motitswe (2014:263) en Nel *et al.* (2016:10) staaf die bevinding dat die SGOS'e nie so gereeld byeenkom as wat van hulle verwag word nie. Gegronde op die genoemde bevinding spreek veral grondslagfaseonderwysers die behoefte uit om op 'n meer gereelde basis vergaderings met SGOS'e te hê. Die klagte wat deur onderwysers geopper word, is dat SGOS-vergaderings die neiging het om in inligtingsessies te ontaard, eerder as om 'n konsultasieproses te wees in 'n soeke na die bes moontlike oplossings en intervensies vir leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar. Kritiek teen SGOS'e se gebrek aan organisasie, struktuur en beplanning word deur onderwysers betoog as redes tot ongemotiveerdheid, gebrek aan

kennis en selfvertroue en 'n verandering in gesindheid teenoor praktyke van inklusiewe onderwys (Nel *et al.*, 2014:912-914).

Schoeman (in Motitswe, 2014:259-260) en Nel *et al.* (2014:904) is dit eens dat SGOS-lede oor die algemeen nie oor die nodige vaardighede beskik om hul funksie as ondersteuners spesifiek op die gebiede van kurrikulumlewering, assessering, leerderondersteuning en die fasilitering van hulpbronne na te kom nie. Die gebrek aan samewerking en terugvoer vanuit die geledere van ander rolspelers in die ondersteuningsnetwerk en -proses, byvoorbeeld terapeute, polisielede, medies opgeleide personeel, maatskaplike werkers, ensovoorts, is uitgewys as 'n uitdaging en rede tot frustrasie vir die effektiewe uitvoering van die SGOS se ondersteuning- en hulpverleningspligte.

Witskrif 6, as 'Bybel' vir inklusiewe onderwys, wys daarop dat die ouers of versorgers van leerders met leerprobleme by die ondersteuningsproses betrek moet word (Hay, 2013b:249-250). Tog word 'n gebrek aan ouerbetrokkenheid wyd gerapporteer (in die literatuur en in praktyk) as 'n uitdaging tot hulpverlening aan leerders met leerhindernisse (Hay, 2013b:249-250; Nel *et al.*, 2016:8). Werkloosheid, ongeletterdheid van ouers of versorgers en 'n gebrek aan vervoer blyk maar drie van vele bydraende faktore tot onaktiewe ouerbetrokkenheid te wees. Ten spyte van die uitdagings wat ouers beleef, bly dit 'n saak van dringende belang om ouers deurlopend bewus te maak en te hou van hul plig en verantwoordelikheid ten opsigte van hul kinders se opvoeding en onderwys (Motitswe, 2014:263; Nel *et al.*, 2016:10). Wanat (in Hay, 2013a:223) meld dat samewerking tussen ouers en die skool bewys het om 'n positiewe impak op leerders se akademiese prestasie te hê (Bornman & Rose, 2010:244).

Nel *et al.* (2016:10) toon ook aan dat sommige personeellede by skole oningelig voel oor die rol en funksie van die SGOS en leerderondersteuning as die verantwoordelikheid van die leerderondersteuningsonderwysers beskou. As 'n moontlike uitvloeisel meld Nel *et al.* (2016:10) dat onderwysers traag is om die nodige dokumente volgens die SIAS-proses te voltooi as bewys van ondersteuning en hulpverlening aan leerders of vir die verwysing van leerders vir verdere intervensie (Motitswe, 2014:262). Dit alles is faktore wat hulpverlening en ondersteuning aan leerders striem of verhoed, want indien 'n onderwyser versuim om behoorlik rekord te hou van die nodige ondersteuning en vordering van 'n leerder, word die leerder daardeur benadeel aangesien daar van SGOS-lede verwag word om objektiewe en ingeligte besluite te neem op grond van beskikbare rekords en fisieke bewyse van hulpverlening en ondersteuning in die klaskamer of deur die klas- of vakonderwyser.

Ten slotte word die feit dat die sukses van inklusiewe onderwys sterk verband hou met die effektiewe funksionering van die SGOS op skoolvlak weereens beklemtoon (Hay, 2013b:253).

3.3.2 Ondersteuning op distriksvlak: DGOS

Elk van die nege provinsies in Suid-Afrika is verdeel in 'n aantal distrikte. Die bestuur van inklusiewe onderwys en opvoedkundige ondersteuning word in elke distrik behartig deur daargestelde DGOS'e (Fourie & Hooijer, 2018:14). Witskrif 6 het die DGOS as formele steunstruktuur in plek gestel om inklusiewe onderwys by skole te bevorder en beleidsimplementering te verseker (Departement van Basiese Onderwys, 2014:29-30,35; Departement van Onderwys, 2001:47-49; R2ECWD, 2016:4). As 'n uitreikspan van die Onderwysdepartement met die dryfkrag om inklusiewe onderwys in skole te bevorder, is die kernfunksies van die DGOS om effektiewe onderrig en leer te ondersteun en te prioritiseer en skole en onderwysers toe te rus om met die diverse groep leerders in hul klasse te werk (Departement van Onderwys, 2009:23; Fourie & Hooijer, 2018:14; Nel *et al.*, 2016:3). Dit is 'n uiters belangrike funksie, soos Nel *et al.* (2016:4) dit stel, want dit wat in die klaskamer gebeur, is van kritieke belang en nie net die feit dat alle leerders toegang tot die hoofstroomklaskamer gegun word nie. Daarom moet onderwysers met "vaardighede bemaatig word ten einde verskeie probleme en uitdagings en hindernisse waarvoor leerders te staan kom, te interpreteer en weet hoe om toegang tot hulpbronne te kry wat nodig is om die leerders te ondersteun" (WKOD, 2015c:2).

Die samestelling van die DGOS word hoofsaaklik gelei deur die behoeftes vanuit die plaaslike gemeenskappe en skole in elke afsonderlike distrik. Ruimte word gelaat vir vaardighede en die klem val nie noodwendig op kwalifikasies nie. Die kernsamestelling van die DGOS mag soos volg daar uitsien (Departement van Onderwys, 2001:29, 47; Fourie & Hooijer, 2018:14; Landsberg, 2005:63-64; Nel *et al.*, 2014:904):

- Ondersteuningspersoneel in diens van die onderwysdepartement, byvoorbeeld leerondersteuningadviseurs, sielkundiges, verskeie terapeute, kundiges in spesifieke hindernisse tot leer en ander professionele persone, soos mediese dokters, maatskaplike werkers, ensovoorts.
- Kurrikulumspecialiste wat kurrikulumondersteuning aan onderwysers kan verskaf.
- Kundiges van ander staatsdepartemente soos Maatskaplike Ontwikkeling, Gesondheid, Polisie, Binnelandse Sake, ensovoorts wat as medelede gekies kan word om deel te wees van die DGOS, afhangend van die spesifieke behoefte en die beskikbaarheid van hulpbronne in 'n spesifieke distrik.
- Rolspelers in die gemeenskap, soos ouers of voogde, grootouers, belanghebbende organisasies, organisasies vir gestremdes, lede van skoolbeheerliggame, ensovoorts, soos en wanneer nodig.
- Spesialisondersteuningspersoneel van bestaande spesiale en voldiensskole asook hoër- en verdere onderwysinstansies.

Die rol wat die DGOS-lid het om te vertolk sal afhang van die vaardighede waaroor elke lid beskik. Vir die doel van intervensie of hulpverlening en ondersteuning sal die betrokke lede of vaardighede soos verlang word vanuit die DGOS gemobiliseer word (Departement van Onderwys, 2009:23). Hay (2013a:225) beweer egter dat die samestelling van DGOS'e veel te wense oorlaat aangesien talle spanlede nie na behore gekwalifiseer is vir die rol of rolle wat die spanlede moet vertolk nie. As logiese uitvloeisel van Hay (2013a:225) se bevinding, maak Nel *et al.* (2016:4) die bewering dat DGOS'e tans nie suksesvol is in die uitvoering van hul funksies en verantwoordelikhede soos aan hulle toegeken nie.

Die bemagtiging van onderwysers en onderwysbestuurders staan sentraal tot die sukses van inklusiewe onderwys en 'n betekenisvolle leerervaring deur alle leerders. Die DGOS as steunstruktuur dra die verantwoordelikheid om die kapasiteit van onderwysers in die inklusiewe veld uit te bou ten einde leer- of ontwikkelingshindernisse wat leerders mag ervaar, sinvol die hoof te bied. Die voorgestelde funksies en verantwoordelikhede wat aan die DGOS toegeken word, word in verskeie bronne gekategoriseer (vgl. Bornman & Rose, 2010:25; Departement van Basiese Onderwys, 2010a:42; Departement van Basiese Onderwys, 2010b:23, 26; Departement van Basiese Onderwys, 2010c:11-12; Departement van Basiese Onderwys, 2014:28; Departement van Onderwys, 2009:23; Dreyer, 2011:10; Engelbrecht *et al.*, 2016:524; Johnson & Green, 2007:162; Nel *et al.*, 2016:3-4, 9, 12; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:58). Die funksies en verantwoordelikhede sluit die volgende in:

- Institusionele ondersteuning
 - om SGOS'e te stig by skole waar dit nie in plek is nie en ook te verseker dat dit funksioneel te werk gaan;
 - om SGOS-lede op te lei in hul hoedanigheid as steunstruktuur op skoolvlak;
 - om onderwysers, skoolbestuurspanne en skoolbeheerliggame te ondersteun ten opsigte van inklusiewe onderwys;
 - om samewerking tussen die SGOS en ander departemente en steunstrukture in die gemeenskap te bewerkstellig;
 - om skole gereeld te besoek, SGOS'e te monitor en SGOS-vergaderings by te woon; en
 - om die proses van toelating van leerders tot spesiale skole te koördineer.
- Ondersteuning aan onderwysers
 - om die behoorlike opleiding en ondersteuning aan onderwysers te koördineer;
 - om onderwysers te ondersteun in die inklusiewe onderrig-en-leerproses;
 - om ondersteuningsplanne vir individuele leerders goed te keur en te ondersteun; en
 - om leiding aan onderwysers te gee om hul onderrig- en assesseringsmetodes inklusief aan te pas om uiteindelik alle leerders in die diverse klaskameropset te akkommodeer.

- Ondersteuning aan leerders
 - om indirekte ondersteuning aan leerders te gee deur die monitering van goedgekeurde ondersteuningsplanne vir individuele leerders; en
 - om leerders direk te bedien met hulp en ondersteuning, sou die SGOS nie daarin slaag om in die spesifieke behoeftes van leerders te voorsien nie.

Die taak om toe te sien dat die SIAS-beleid na behore geïmplementeer word rus ook op die skouers van die DGOS aangesien dit hulpverlening aan die leerders wat leerderondersteuning benodig, struktureer. Ten einde die DGOS goed te posisioneer ten opsigte van SIAS-implementering word die verwagtinge van die DGOS ten opsigte van die SIAS-proses vervolgens beskryf (vgl. Departement van Basiese Onderwys, 2014:10-11; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:57). Van die DGOS word verwag:

- om die SGOS'e wat aanklop om hulp te ondersteun met die nodige advies en leiding;
- om die paslikheid van 'n SGOS-versoek of intervensie te assesser deur middel van die versameling van bykomende inligting, logistieke administrasie met betrekking tot relevante assessering, onderhoude en skoolbesoeke;
- om die skool en onderwyser van advies te bedien aangaande konsessies, akkommodasies, alternatiewe strategieë, programme, dienste en hulpmiddels wat dalk die skoolgebaseerde ondersteuningsplan kan versterk; en
- om leerders te identifiseer vir moontlike uitplasing na voldiens- of spesiale skole.

Uit die beskikbare navorsing blyk onderwysers se ondervinding van die SIAS-proses en -protokol omslagtig en langdradig te wees en is onderwysers van mening dat daar 'n 'makliker' manier gevind moet word om leerders na die DGOS te verwys vir hulpverlening en intervensie (Nel *et al.*, 2016:9).

Talle uitdagings, soos deur Nel *et al.* (2016:4) gerapporteer, maak die uitvoering van DGOS-lede se pligte moeilik. Uitdagings soos 'n gebrek aan ondersteuning (nasionaal, provinsiaal en op distriktvlak), menslike en fisiese hulpbronne en infrastruktuur (in die besonder vervoer) word geblameer vir gebrekkige dienslewering. In teenstelling met die persepsie van die onderwysowerhede, rapporteer Nel *et al.* (2016:1) vanuit onderwysers se ervaring dat formele ondersteuningstrukture (waarby SGOS'e en DGOS'e ingesluit word) nie so doeltreffend funksioneer as wat voorgehou word nie. Tog gee onderwysers in Nel *et al.* (2016:9) se navorsing erkenning aan DGOS'e vir die uitvoering van pligte soos die stig en handhawing van professionele verhoudings met onderwyspersoneel, die monitering van SGOS'e se funksionaliteit, hulpverlening en advies aan onderwysers ter ondersteuning van leerders wat hindernisse tot leer ervaar en die prosessering van verwysings.

Soos Da Costa (in Stofile & Green, 2007:58) meld, word die gaping tussen beleid en praktyk nie net as 'n uitdaging op skoolvlak beleef nie, maar op alle vlakke van die onderwysstelsel (Stofile & Green,

2007:58). Tog is die funksionering van en samewerking tussen DGOS'e en SGOS'e van kardinale belang vir die suksesvolle implementering van die beleid en praktyk van inklusiewe onderwys.

3.4 Samevatting

Inklusiewe onderwys in die breë verwys na 'n visie om 'n groep diverse leerders in een klaskamer te onderrig en sosiale interaksie en geregtigheid te bevorder. Vernuwing in die onderwys (internasionaal en plaaslik) ten gunste van inklusiewe onderwys vra daarom 'n denkskuif vir opvoeders en alle rolspelers betrokke by die opvoeding en onderrig van leerders, spesifiek ook ten opsigte van ondersteuning en ondersteuningsdienste aan leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar.

Soos in Suid-Afrika, waar ondersteuningstelsels en samewerking as die belangrikste faktore uitgewys word om inklusiewe onderwys te laat slaag, toon navorsing wêreldwyd dat samewerking en vennootskappe tussen verskeie professies sentraal staan tot die funksionele en suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in praktyk. Met 'n ondersteunendespanbenadering as ideaal, skep die verskeidenheid van kundigheid die verwagting van kundige besluitneming, kwaliteitondersteuning en probleemoplossing.

Met inklusiewe onderwys staan ondersteuning nie meer verwyderd van die onderwyser soos voorheen nie en moet die daargestelde steunstrukture, dit wil sê SGOS'e en DGOS'e, toetree tot die hulpverleningsproses en ondersteuning. Die literatuur toon dat, naas ouerbetrokkenheid, twee van die belangrikste rolspelers in ondersteuning die SGOS en die DGOS is. Alhoewel wetgewing en beleid ondersteuningsdienste of strukture afdwing, is die funksionaliteit van die ondersteuningstrukture van deurslaggewende belang om leerders se leerbehoefte te akkommodeer en van inklusiewe onderwys 'n waardevolle bydrae in die samelewing te maak.

Ten einde te verseker dat inklusiewe onderwys nie bloot 'n ongeïmplementeerde onderwysstelsel bly nie, moet daar in samewerking en vennootskap aanvaarbare maniere gevind word om leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar, te ondersteun. Daarom word daar van DGOS'e verwag om inklusiewe onderwys by skole te bevorder en behoort SGOS'e sentraal en deurlopend betrokke te wees om leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling te identifiseer en die hindernisse te bowe te kom.

Met die Suid-Afrikaanse skoollewe, wat nie so inklusief blyk te wees as dikwels geglo word nie, hoop hierdie navorsing om lig te werp op die positiewe realiteit van funksionele SGOS'e as bakens van hoop in 'n geselekteerde aantal landelike skole in die Noordwesprovinsie.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

4.1 Inleiding

Lombard (2016a:4) omskryf navorsing as “’n sistemiese, wetenskaplike proses waarin inligting of data ingesamel en deur middel van ontleding verwerk word, ten einde stawende bewyse te bekom om ’n sentrale vraag of probleem aan te spreek”. Om die maksimum resultate uit hierdie navorsingsprojek te kry, is die navorsing deeglik beplan. Die navorser het die beskikbare bronne, prosedures en data vooraf geïdentifiseer, met die oplossing van die navorsingsprobleem ten doel. Die studie is realisties beplan en die navorsingsontwerp was prakties uitvoerbaar (vgl. Leedy & Ormrod, 2005:85-87). Die navorsingsprobleem was bepalend ten opsigte van die aard of metode van ondersoek en het dus die navorsingsmetode gedikteer (vgl. Botha, 2001:14).

“[I]n writing up research, we tell stories about data. It is only natural then, that our readers should expect to be told how we gathered our data, what data we ended up with and how we analysed it”, aldus Silverman en Marvasti (2008:376). In akkoord met Silverman en Marvasti hou die navorser in Hoofstuk 4 die navorsingsdoel voor, sowel as inligting rakende die metodes wat gevolg is om data in te samel en te ontleed. Die keuse van die navorsingsontwerp en deelnemers word ook bespreek.

4.2 Probleemstelling vir die studie

Die leemte in die literatuur wat deur die navorser geïdentifiseer is, is dat daar tot dusver min of geen ondersoek ingestel is na suksesfaktore wat betrokke is by die doeltreffende funksionering van SGOS’e in landelike laerskole nie. Dreyer (2011:8) en Motitswe (2014:263) is van mening dat skole wel SGOS’e stig en dat dit op papier baie indrukwekkend lyk, maar dat talle SGOS’e nie effektief funksioneer nie. Die suksesfaktore wat betrokke is by funksionele SGOS’e in landelike laerskole was daarom die sentrale idee om na te vors in vyf laerskole binne die mees landelike distriksgrans in die Noordwesprovinsie.

As uitgangspunt vir die studie word daar geargumenteer dat daar binne die vyf geselekteerde laerskole bepaalde suksesfaktore is wat as basis kan dien om die funksionering van SGOS’e binne ander landelike laerskole te help ontwikkel, sodat SGOS’e nie net indrukwekkend lyk op papier nie, maar ook effektief in die praktyk funksioneer.

4.3 Doel en doelwitte van die studie

Die doel van hierdie studie (literatuur en empiries) is om binne die konteks van inklusiewe onderwys vas te stel waarom sommige skoolgebaseerde ondersteuningspanne in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie effektief funksioneer. In die navorsing word 'n funksionele SGOS gedefinieer as 'n span wat op skoolvlak funksioneer met die doel om onderwysers en ouers te lei om effektief 'n rol te speel by die voorkoming, hantering en hulpverlening aan leerders met leer- of ontwikkelingshindernisse (Du Toit *et al.*, 2014:344, 350; Potterton *et al.*, 2004:1).

Voortspruitend uit die navorsingsdoel is die volgende meer spesifieke doelwitte vir die empiriese studie gestel:

- om die deelnemers se begrip van die SGOS binne die konteks van inklusiewe onderwys te verstaan;
- om inligting te bekom oor die modus operandi wat gevolg is om die SGOS tot stand te bring;
- om die deelnemers se insig of persepsies van die verskil tussen 'n funksionele en 'n disfunksionele SGOS te verstaan;
- om die grootse uitdagings waarvoor die SGOS in die praktyk te staan kom, te identifiseer; en
- om aan deelnemers die geleentheid te gee om aspekte en prosesse wat die funksionaliteit van die SGOS kan verhoog, te identifiseer.

Hartell en Bosman (2016:27) is van mening dat die doel van die studie en die navorsingsvrae aanvullend tot mekaar behoort te wees en op dieselfde resultate fokus. Vervolgens word die navorsingsvrae vir die betrokke studie voorgedra.

4.4 Navorsingsvrae

Ten einde die navorser in staat te stel om inligting oor die sentrale vraag of navorsingsprobleem in te win, word voorgestel dat 'n primêre navorsingsvraag en 'n aantal subvrae gestel word (Lombard, 2016a:29). Lombard (2016a:10) beskou 'n "goed geformuleerde" navorsingsvraag as sentraal tot 'n suksesvolle navorsingsprojek. Volgens Jansen (2007:3) en Leedy en Ormrod (2014:4-5) behoort 'n goeie navorsingsvraag die literatuurstudie en die data-insameling te rig en behoort dit interessant, aktueel en stimulerend te wees.

4.4.1 Primêre navorsingsvraag

Die primêre navorsingsvraag wat hierdie studie gerig het, is soos volg geformuleer: ***Waarom funksioneer sommige skoolgebaseerde ondersteuningspanne (SGOS'e) effektief en suksesvol in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie?***

4.4.2 Sekondêre navorsingsvrae relevant tot die literatuurstudie

Om die literatuurstudie te rig, is die volgende nie-empiriese navorsingsvrae gestel:

- Wat is die huidige stand en status van inklusiewe onderwys - nasionaal en internasionaal?
- Wat verondertsel 'ondersteuningsdienste' binne die konsep van inklusiewe onderwys?
- In welke mate word inklusiewe onderwys versterk of ondermyn deur die onderlinge wisselwerking van sisteme binne die kind se leefwêreld?

4.4.3 Sekondêre navorsingsvrae relevant tot empiriese navorsing

Ten einde die primêre navorsingsvraag te rugsteun en te beantwoord, is die volgende sekondêre vrae geformuleer:

- Waar pas die SGOS in binne die konteks van inklusiewe onderwys?
- Hoe is daar te werk gegaan om die SGOS tot stand te bring?
- Wat is die persepsies van die wyse waarop 'n funksionele SGOS van 'n disfunksionele SGOS sal verskil?
- Wat is die grootste uitdagings waarvoor die SGOS te staan kom?
- Watter aspekte of prosesse kan verbeter word om die SGOS se funksionaliteit te verhoog?

4.5 Navorsingsparadigma

4.5.1 Filosofiese paradigma

Die term 'paradigma' of 'wêreldbeskouing' word deur Creswell (2009:6-8) beskryf as "a general orientation about the world and the nature of research that a researcher holds". De Vos (in Hartell & Bosman, 2016:35) verduidelik die paradigma as die verwysingsraamwerk, oortuigings of perspektief waarvolgens die navorser sy of haar studie sal rig. Vir die doel van hierdie studie het die navorser een van die twee hoofstroomparadigmas (positivisme en interpretivisme) onderskei en wou die navorser deur middel van die interpretivistiese wêreldbeskouing begryp hoe die deelnemers betekenis aan hul leefwêreld gee en ondersoek instel hoe individue subjektiewe waarde en betekenis vanuit 'n sosiale situasie oor hul ervarings verwoord (vgl. Creswell, 2009:8; Lombard, 2016a:8; Nieuwenhuis, 2007:51, 59; Sheel & Crous, 2007:32).

Die interpretivistiese (uitleg-) paradigma word sterk met kwalitatiewe navorsing geassosieer aangesien kennis hoofsaaklik verkry word deur "in gesprek te tree" met die realiteit (Lombard, 2016a:9; Nieuwenhuis, 2007:59). 'n Induktiewe werkswyse vloei dus natuurlik voort vanuit die interpretivistiese paradigma aangesien verskeie gevalle bestudeer word om sekere tendense of eienskappe te identifiseer en dit dan van toepassing te maak op 'n groter geheel. Ondersteuners van

die sosiaal-konstruktivistiese wêreldbeskouing, soos Piaget, Bruner en Vygotsky, beklemtoon dat kennis oorgedra word deur sosiale ervarings (Nel, Nel & Hugo, 2013:11).

Vanuit die genoemde wêreldbeskouings het die navorser die voorreg gehad om in die woorde van Nieuwenhuis (2007:51) “in gesprek te tree” met deelnemers en “deur die oë van die deelnemers te kyk” na funksionele SGOS’e in die gekose landelike laerskole in die Noordwesprovinsie en die navorsingsvraag te beantwoord ooreenkomstig die deelnemers se beskrywings en persepsies.

4.5.2 Navorsingsbenadering

Aangesien die navorser kennis wou bekom deur “in gesprek te tree” (Nieuwenhuis, 2007:51) met die werklikheid en tot insig te kom van werklikheidsgebeure ten einde ’n gestelde verskynsel beter te verstaan, was ’n kwalitatiewe navorsingsbenadering die aangewese keuse. Kwalitatiewe navorsing het die navorser in staat gestel om data in te samel in die vorm van woorde, dokumente, waarnemings en transkripsies (vgl. Creswell, 2009:178-181; Leedy & Ormrod, 2014:143).

Kwalitatiewe navorsing veronderstel ’n ondersoekende benadering en is ingestel op die verkenning, beskrywing en verklaring van ’n navorsingsverskynsel. Vir die doel van hierdie studie het ’n kwalitatiewe navorsingsbenadering die navorser toegang gegee tot die gedagtes, persepsies, oortuigings en verstaan van deelnemers se geleefde ondervindings, betekenis en handeling (vgl. Engelbrecht, 2016:110; Nieuwenhuis, 2007:51).

Die navorser het van die veronderstelling uitgegaan dat ’n ryk en gedetailleerde beskrywing en insig van die verskynsel wat ondersoek word, moontlik was deur die gebruik van kwalitatiewe data-insamelingsmetodes. Vir hierdie ondersoek is daar hoofsaaklik gebruik gemaak van fokusgroeponderhoude, individuele onderhoude en oopvraelyste as data-insamelingsmetodes.

4.6 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp van ’n studie word bepaal deur die navorsingsvrae en sit die tipe studie wat onderneem word uiteen (Hartell & Bosman, 2016:35). Volgens Hartell en Bosman (2016:35) is die navorsingsontwerp gefokus “op die eindproduk, naamlik die soort studie en verwagte resultate”. ’n Navorsingsontwerp dien dus as ’n plan of bloudruk van die wyse waarop die navorsing uitgevoer behoort te word. Die navorsingsontwerp van hierdie studie word vervolgens belig.

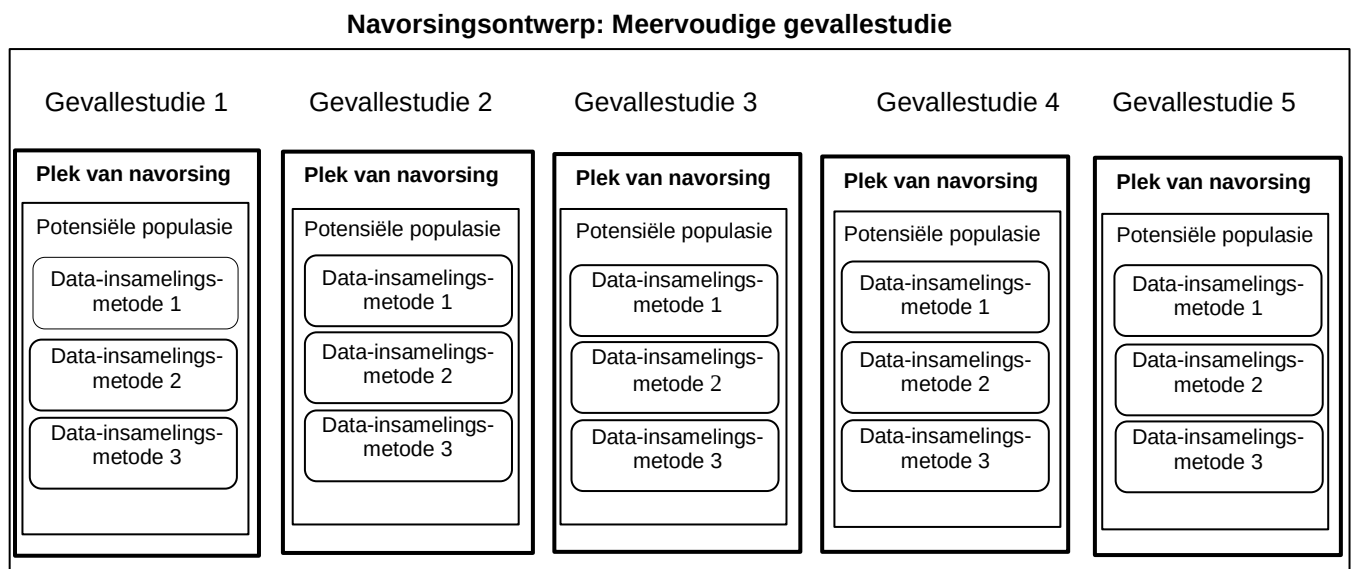
4.6.1 Gevallestudie

’n Meervoudige gevallestudie as navorsingsontwerp binne die kwalitatiewe navorsingsbenadering het die navorser gehelp om ondersoek in te stel na waarom sommige skoolgebaseerde

ondersteuningspanne in laerskole binne die mees landelike distriksgrens in die Noordwesprovinsie effektief funksioneer.

Soos reeds gemeld, is 'n navorsingsontwerp “'n breë plan of strategie wat jou die beste gaan help om ... [die gestelde] navorsingsvrae te beantwoord en om jou totale navorsingstudie te beplan en uit te voer” (Joubert, 2016:131). Volgens Maree (in Joubert, 2016:131) is gevallestudie 'n gewilde navorsingsontwerp in veral die onderwys as sosiale wetenskap. Joubert (2016:133) verduidelik gevallestudienavorsing as “'n sistematiese en indiepte-onderzoek en beskrywing deur 'n persoon of navorser van 'n spesifieke geval in die spesifieke konteks daarvan”. Veldnavorsing is dus aan die orde van die dag. Mouton (in Joubert, 2016:134) gee 'n kwalitatiewe waarde aan gevallestudie en beskryf dit as “'n studie wat kwalitatief van aard is met die doel om 'n indiepte-beskrywing van 'n klein hoeveelheid (minder as 50) gevalle te gee”.

Na aanleiding van Yin (in Joubert, 2016:144) se kategorisering van gevallestudienavorsing word hierdie studie gekategoriseer as 'n meervoudige gevallestudie aangesien meer as een “eenheid van analise” gebruik is om die “geval” of sentrale vraag of navorsingsprobleem te ondersoek.



Figuur 4.1: Skematiese voorstelling van betrokke navorsingsontwerp (aangepas uit Joubert, 2016:144-145)

Die primêre rede vir die keuse van 'n meervoudige gevallestudie was hoofsaaklik gebaseer op die feit dat die navorser 'n spesifieke verskynsel wou ondersoek, ontleed, beskryf, verduidelik en evalueer, gebaseer op meer as een geval (vgl. Joubert, 2016:140).

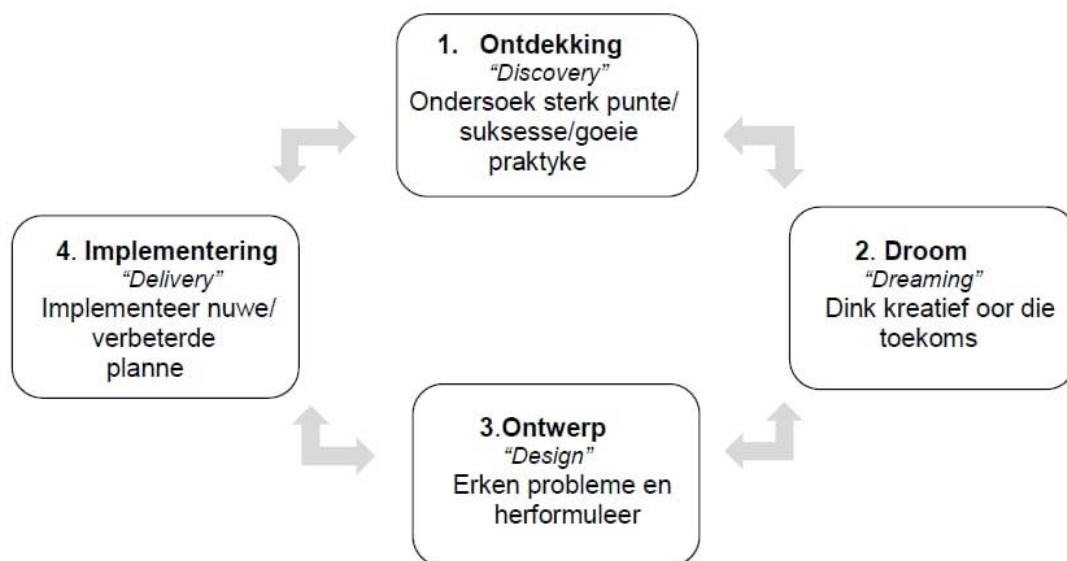
4.6.2 Waarderende ondersoek

Binne die kwalitatiewe benadering en die meervoudige gevallestudie as ontwerp, het die navorser die lens van waarderende ondersoek (*appreciative enquiry*) benut. Die primêre rede vir die keuse van die lens van waarderende ondersoek was hoofsaaklik gebaseer op die feit dat die navorser 'n positiewe verskynsel of beste praktyke wou ondersoek, ontleed en evalueer, eerder as om probleme en uitdagings te ontleed.

'n Waarderende ondersoek is waarderend omdat hierdie tipe ondersoek te make het met erkenning en waardering van asook fokus op sterkpunte en suksesse. Dit is ook ondersoekend omdat dit verken en ontdek. 'n Gesprek vanuit 'n waarderende benadering verander die toon en die aard van die gesprek. Hierdie metode van ondersoek laat energie loskom wat nie so maklik met 'n probleemoplossende benadering gebeur nie. Die waarderende ondersoek speel ook 'n belangrike rol in die bestuur van verandering en gee visie vir die toekoms sowel as geleentheid vir groei (Bushe, 1998:41; Frantz *et al.*, 2013:49-51; Shuayb *et al.*, 2009:2-4, 12-14; Steyn, 2010:875-876).

Die lens van waarderende ondersoek is ook gegrond op die teorie van sosiale konstruktivisme. Die sosiaal-konstruktivistiese wêreldbeskouing dien as basis vir die wetenskaplike ondersoek wat verwys na die krag van verbeelding en die manier waarop die mens dit gebruik om sy eie realiteite en toekoms te skep (Creswell, 2009:8; Sheel & Crous, 2007:32; Tosati *et al.*, 2015:754).

'n Waarderende ondersoek word beskryf as 'n 4-D-proses of -siklus (Shuayb *et al.*, 2009:3; Steyn, 2010:878-879; Tosati *et al.*, 2015:754), soos in figuur 4.2 geïllustreer word.



Figuur 4.2: Die proses of siklus van waarderende ondersoek (aangepas uit Cloete, 2006:691; Frantz *et al.*, 2013:50; Shuayb *et al.*, 2009:4)

Cloete (2006:690-691) en Sheel en Crous (2007:37) glo aan die sukses van 'n waarderende ondersoek aangesien hierdie tipe ondersoek aan mense die geleentheid gee om gehoor te word, om te droom en drome te deel en mense motiveer en bemagtig om positief te wees.

'n Waarderende ondersoek was ideaal vir die verskynsel wat die navorser wou ondersoek, aangesien die waarderende ondersoek 'n diepgaande verstaan van die sosiale wêreld van die deelnemers gebied het. In hierdie studie wou die navorser verstaan hoe sommige landelike laerskole te werk gaan om SGOS'e te stig en volhoubaar funksioneel te laat optree.

4.7 Navorsingsmetodologie

Die navorsingsmetode word beskou as die proses en prosedures van data-insameling en -ontleding wat gevolg sal word vir 'n bepaalde navorsingsprojek om die gestelde doelwitte te bereik (Hartell & Bosman, 2016:38; Lombard, 2016a:5). Vervolgens word die navorsingsprosedures en -tegnieke vir hierdie studie bespreek.

4.7.1 Seleksie van deelnemers

Die betrokke studie was ondersoekend van aard en het onderwysers geteiken as deelnemers. Lombard (2016b:94) beskou die seleksie van die deelnemers aan 'n navorsingsprojek as een van die belangrikste oorwegings vir die sukses van die navorsing. Met 'n bepaalde doel in gedagte, het die navorser vir hierdie ondersoek gebruik maak van doelgerigte steekproefneming. Doelgerigte steekproefneming impliseer dat inligtingryke groepe of individue geïdentifiseer en geselekteer word om data te bekom ten einde geloofwaardige navorsingsresultate te verseker en om sodoende die navorsingsvraag sinvol te beantwoord (Lombard, 2016b:104).

Vir die doel van hierdie studie is vyf landelike laerskole in die Dr. RS Mompoti-distrik in die Noordwesprovinsie geselekteer om deel uit te maak van die populasie. Die populasie verwys na die totale groep skole waarop die studie betrekking het. Die steekproefpopulasie is dus doelbewus beperk.

Aan die hand van die volgende kriteria is skole by die populasie ingesluit:

- Drie landelike laerskole met bekroonde funksionele SGOS'e.
- Twee landelike laerskole (verbonde aan die Tswaing-subdistrik waar die navorser werksaam was) waarvan die onderwyserskorps en skoolbeheerliggaam reeds in 2013 SGOS-opleiding ontvang het.

Die kriteria (soos op distriksvlak bepaal deur die DGOS) waaraan die eersgenoemde skole moes voldoen om bekroon te word as 'n skool met 'n funksionele SGOS, was die volgende:

- Beskikbare notules van SGOS-vergaderings – inaggenome die tydsverloop tussen vergaderings en die bywoning deur SGOS-lede.
- Die aantal leerders wat verwys is na die SGOS met die oog op alternatiewe intervensie of ondersteuning – bewys van leerderondersteuning deur die klasonderwyser alvorens leerder na SGOS verwys is.
- Die ontwerp en implementering van 'n individuele ondersteuningsplan, soos aanbeveel deur die SGOS, 'n terapeut, dokter of sielkundige, na afloop van die sifting, assessering of evaluering van 'n leerder.

In die lig van Judy en Hammond (2006:1) se stelling dat “in every group something works ... and that no problem happens all the time” is daar besluit om twee bykomende landelike laerskole by die studie te betrek om die verstaan en impak van die suksesvolle funksionering van SGOS'e te versterk en te bevorder. Die seleksieproses vir die twee bykomende landelike laerskole is gedoen deur middel van doelgerigte steekproefneming. Om die verskynsel wat ondersoek word meer interessant te maak, is die twee bykomende landelike laerskole wat by die studie betrek is spesifiek gekies met 'n merkbare verskil in akademiese uitslae. In oorleg met die kurrikulumkoördineerder (Algemene Onderrig en Opleiding-band) het die navorser die bywoningsregisters van die skole wat in 2013 SGOS-opleiding ontvang het en die beskikbare Maart 2016-prestasie-ontleding (Gr.3 en 6) vir die seleksieproses gebruik. Die skool met die swakste akademiese prestasie op die lys en 'n skool wat gemiddeld presteer het, is by die studie betrek. Die keuse van hierdie twee bykomende landelike laerskole kon moontlik insiggewende data verskaf en 'n verband trek tussen die effektiewe funksionering van SGOS'e en die akademiese prestasie van leerders.

Al vyf die geselekteerde laerskole vir die studie is geleë in informele nedersettings op die platteland in die Noordwesprovinsie. Weens die grootskaalse armoede, lae vlak van geletterdheid en hoë werkloosheidsyfer in hierdie gemeenskap is al vyf laerskole as Kwintiel een (Q1)-skole geklassifiseer. Leerders uit alle bevolkingsgroepe en kulture word hier toegelaat en die skole bedien leerders vanaf graad R of 1 tot graad 6 of 7.

Die volgende tabel illustreer die profiel van die geselekteerde landelike laerskole in die Noordwesprovinsie (Dr. RS Mompoti-distrik) wat by die studie betrek is.

Tabel 4.1: Profiel van geselekteerde skole

Skool	Jaar van toekenning vir bes funksionerende SGOS in die Dr. RS Mompoti-distrik	Gr	Aantal leerders	Aantal onderwysers	Ratio (O:L)	Aantal SGOS-lede	LOO Leer-ondersteuning Onderwyser/s	Kwintiel
A	2012	1-7	482	18	1:27	09	04	1
B	2013	R-7	780	21	1:37	09	01	1
	2014							
C	2015	R-6	490	14	1:35	07	00	1
D	nie van toepassing nie	R-7	633	17	1:37	05	00	1
E	nie van toepassing nie	R-7	912	24	1:38	04	00	1

Om optimale data vir die verskillende metodes van data-insameling te bekom, is die steekproefpopulasie vernou deur trossteekproefneming. Nadat toestemming van die Departement van Onderwys en Sportontwikkeling (Dr. RS Mompoti-distrik) verkry is vir die betrokke navorsing (Bylaag B), het die navorser die skoolhoofde van die vyf laerskole genader (Bylaag C). Die doel van die navorsing asook die verwagtinge van die skool en onderwysers is met hulle bespreek. Na raadpleging met die personeel, skoolbestuurspanne en skoolbeheerliggame het al vyf laerskole (skriftelik) aangedui dat hulle belangstel om aan die navorsingsprojek deel te neem.

Tydens 'n besoek aan elk van die vyf geselekteerde laerskole het die skoolhoof die name van die onderwysers wat aan die kriteria vir deelname voldoen het aan die navorser deurgegee. Die navorser is by elke skool die geleentheid gegun om tydens 'n inligtingsessie die geïdentifiseerde deelnemers in te lig oor die doel en die verloop van die navorsingsproses, asook dit wat van die deelnemers verwag sou word. Etiese aspekte is ook tydens die inligtingsessies met die moontlike deelnemers bespreek. Na afloop van die inligtingsessies het bereidwillige deelnemers 'n toestemmingsvorm (Bylaag D) onderteken om deel te word van die navorsingsprojek.

Volgens die kwalifiserende kriteria kon bereidwillige onderwysers op drie verskillende maniere aan die navorsingsprojek deelneem:

- **Deelname aan die fokusgroeponderhoud** (sien afdeling 4.7.2.1)
Alle bereidwillige en beskikbare SGOS-lede by die vyf geselekteerde laerskole in die Noordwesprovinsie is by die fokusgroeponderhoud betrek.
- **Deelname aan die individuele onderhoude** (sien afdeling 4.7.2.2)

Deelnemers aan die individuele onderhoude is geselekteer deur gebruik te maak van gestratifiseerde steekproefneming aangesien die navorser verkieslik 'n onderhoud met 'n manlike deelnemer uit die intermediêre of seniorfase wou voer en met 'n vroulike deelnemer uit die grondslagfase. Die seleksie van die twee deelnemers is binne die raamwerk van 'n eenvoudige ewekansige steekproefneming gedoen (vgl. Lombard, 2016b:97-100). Twee van die nege deelnemers aan die individuele onderhoude was uiteindelik manlik.

- **Voltooïing van vraelyste** (sien afdeling 4.7.2.3)

Daar is gebruik gemaak van gerieflikheidsteekproefneming vir die seleksie van deelnemers in hierdie geval. Twee onderwysers per skool is aanvanklik genader om die vraelys te voltooi. Onderwysers wat onlangs geskuif het of oorgeplaas is van ander skole het voorkeur geniet, aangesien hulle die funksionaliteit van die SGOS'e by die onderskeie skole met mekaar kon vergelyk.

Tabel 4.2 bied 'n profiel van deelnemers per data-insamelingsmetode soos die navorsingsprojek ontvou het. Opsommend illustreer die tabel die aantal deelnemers in die onderskeie metodes van dataversameling, die geslag van die deelnemers, die fases waarin die deelnemers onderrig, die gemiddelde ouderdom en die jare ervaring van die geselekteerde populasie. Die navorser was geïnteresseerd in die deelnemers se persepsies op die moontlike redes vir die suksesvolle funksionering van die SGOS'e by hul onderskeie skole.

Tabel 4.2: Profiel van deelnemers per data-insamelingsmetode

Skool	Groep	Deelnemers	Fase			Geslag		Gemiddelde ouderdom	Gemiddelde jare onderwys-ervaring
			Grondslag	Intermediêr	Senior	M	V		
A	Fokusgroeponderhoud	03	1	1	1	1	2	49	16
	Individuele onderhoude	02	2				2	43	18
	Oopvraelys	01		1	√	1		42	12
B	Fokusgroeponderhoud	02	2				2	53	27
	Individuele onderhoude	02	1	1			2	34	02
	Oopvraelys	01		1	√		1	49	27
C	Fokusgroeponderhoud	03	1	2		1	2	51	18
	Individuele onderhoude	02	1	1			2	46	20
	Oopvraelys	02	2				2	52	15

Skool	Groep	Deel-nemers	Fase			Geslag		Gemiddelde ouderdom	Gemiddelde jare onderwys-ervaring
			Grondslag	Intermediêr	Senior	M	V		
D	Fokusgroeponderhoud	02	1	1			2	48	11
	Individuele onderhoude	02	1	1		1	1	48	10
	Oopvraelys	02	1	1	√	1	1	38	03
E	Fokusgroeponderhoud	03	1	2	√	1	2	34	04
	Individuele onderhoude	02	1	1	√	1	1	32	03
	Oopvraelys	02	1	1	√		2	29	03

Die onderskeie metodes van data-insameling relevant tot hierdie studie word vervolgens bespreek. Ter wille van vertroulikheid word die skole se name nie genoem nie en word na die skole verwys as Skole A, B, C, D en E.

4.7.2 Data-insamelingsmetodes

Smaling en Walker (soos aangehaal deur Botha, 2001:16-17) is van mening dat verskeie data-insamelingsmetodes met vrug gebruik kan word om tot diepgaande insig te kom van die dinamika van die verskynsel of probleem wat ondersoek word. In die studie is verskillende metodes en bronne gebruik om data in te samel oor dieselfde onderwerp (vgl. Denzin soos aangehaal deur Nel & Jordaan, 2016:379; Leedy & Ormrod, 2014:104-106). Dit word 'triangulasie' genoem en word gebruik met die doel om die geloofwaardigheid en betroubaarheid van die data en bevindings van die studie te ondersteun en te versterk. Triangulasie bied ook, soos Botha (2001:19) dit stel, "die geleentheid om die geldigheid van die navorsingbevindings deur kruisvalidasie te verhoog".

Hierdie ondersoek is by die onderskeie geselekteerde skole onderneem (buite skoolure) aangesien 'n bekende omgewing geborgenheid aan die deelnemers sou bied en hul spontaneïteit sou verhoog om met vrymoedigheid deel te neem aan die fokusgroeponderhoud en individuele onderhoude (vgl. Creswell, 2009:175; Mouton, 2001:107; Theron & Malindi, 2012:96).

4.7.2.1 Fokusgroeponderhoude

Fokusgroeponderhoude het ten doel om op 'n spesifieke onderwerp wat die navorser bepaal het, te konsentreer. Omdat die navorser gedurende die fokusgroeponderhoud struktuur en leiding aan die bespreking gebied het, kon die navorsingsonderwerp op 'n logiese manier verken of ontgin word.

Vir die doel van hierdie studie is daar van fokusgroeponderhoude (Bylaag E) gebruik gemaak om inligting te versamel van SGOS-lede se ondervinding en persepsies oor die faktore wat 'n rol speel by die suksesvolle funksionering van die SGOS by die skool. Klankopnames is gemaak van die onderskeie fokusgroeponderhoude. Alhoewel 'n fokusgroeponderhoud wel by Skool A plaasgevind het, het tegnologie die navorser gefaal en kon daar nie 'n klankopname van die fokusgroeponderhoud gemaak word nie. Die navorser het egter na afloop van die fokusgroeponderhoud veldnotas oor die onderhoud gemaak. 'n Versoek aan die skoolhoof om die vrae skriftelik te beantwoord is egter van die hand gewys.

Engelbrecht (2016:114) is dit eens dat akademië fokusgroeponderhoude as “'n ryk beskrywing van kommunikasie oor 'n gestelde verskynsel” beskou. “Fokusgroeponderhoude skep dus 'n ruimte waarbinne betekenis tussen groepslede onderhandel word, eerder as om te volstaan by individuele betekenis skepping” (Engelbrecht, 2016:115). Aangesien die identifisering van suksesfaktore van 'n funksionele SGOS juis vanuit hierdie ondersoek by die vyf landelike laerskole voortgevloei het, het fokusgroeponderhoude aan die navorser die geleentheid gee om ryk kwalitatiewe data in te samel terwyl die groepslede die suksesvolle funksionering van die SGOS by die skool interaktief bespreek het.

Aangesien 'n waarderende ondersoek fokus op positiewe aspekte en ingestel is op die ontdekking van die deelnemers se persepsies oor wat vir hulle waardevol is in die uitvoering van hul taak as SGOS-lede, kon die navorser die fokusgroeponderhoude gebruik om die deelnemers te pols om die 4-D-proses (ontdekking, droom, ontwerp en implementering) van die model van waarderende ondersoek in oënskou te neem.

4.7.2.2 Individuele onderhoude

Semigestruktureerde onderhoude is met nie-SGOS-lede gevoer, omdat die aanname gemaak is dat hierdie deelnemers ook kennis dra van die funksionering van die SGOS op skoolvlak. Daar is van die veronderstelling uitgegaan dat die deelnemers grondige kennis het van die onderwerp wat ondersoek word en daarom met die nodige selfvertroue, gemak en spontaneïteit op die vrae sou kon reageer (vgl. Engelbrecht, 2016:113). Individuele onderhoude is plooibaar en die navorser was by magte om die vrae aan te pas indien daar meer duidelikheid oor die deelnemer se antwoord of redenasie vereis sou word (vgl. Engelbrecht, 2016:113; Leedy & Ormrod, 2014:196; Seabi, 2012:89).

Die navorser was 'n sleutelinstrument tot die navorsing aangesien sy self data ingesamel het deur middel van semigestruktureerde onderhoude met twee onderwysers (nie-SGOS-lede) van elke skool. Die individuele onderhoude (Bylaag F) met die nie-SGOS-lede het gedien as 'n tipe 'kontrole'

vir die fokusgroeponderhoude. Hierdie strategie was veral nuttig omdat SGOS-lede hul eie persepsie het van wat hulle suksesvol maak, terwyl 'n 'buitestaander' iets totaal anders kan ervaar, beleef of raaksien. Klankopnames is van die individuele onderhoude gemaak. Beskrywende veldnotas is so gou moontlik na afloop van die onderhoude gemaak en waarnemings is aangeteken terwyl dit nog vars in die geheue van die navorser was.

Binne die waarderende ondersoek val die klem op die waardering van mense se optrede, implementering en aktiwiteite. Met die waarderende ondersoek metode wou die navorser die nie-SGOS-lede uitdaag om krities en eerlik na te dink oor hoe effektief die SGOS werklik funksioneer, in watter mate die beleid van inklusiewe onderwys geïmplementeer word en hoe doeltreffend leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse ondersteuning en hulpverlening ontvang.

4.7.2.3 Vraelyste

Data is ook ingesamel in die vorm van 'n oopvraelys (Bylaag G). Kwalifiserende onderwysers is die geleentheid gegee om die oopvraelys, wat in Engels aan die deelnemers beskikbaar gestel is, te voltooi. (Deelnemers se geskrewe antwoorde is nooit vertaal nie en is verbatim gebruik ter staving van stellings en feite in hoofstuk 5.) Onderwysers wat onlangs geskuif het of oorgeplaas is van ander skole kon, volgens die navorser, waardevolle data in die beantwoording van die oopvraelys verskaf, aangesien hierdie onderwysers die funksionaliteit van die SGOS'e by die onderskeie skole met mekaar sou kon vergelyk.

Elf breë oop vrae is ontwerp vir die vraelys. Hierdie vrae was gebaseer op die sekondêre vrae (voortspruitend uit en gerugsteun deur die literatuurstudie) wat ontwerp is vir hierdie studie. Met behulp van hierdie vraelys as deel van die waarderende ondersoek wou die navorser deur die vergelykende lens van die deelnemers vasstel watter goeie praktyke rakende die SGOS en leerderondersteuning by die huidige skool in stand gehou en/of verbeter moet word en of ander goeie praktyke van hul vorige skole geïmplementeer behoort te word met die oog op transformasie en volhoubare sukses.

4.7.3 Data-ontleding en -interpretasie

Data-ontleding is die proses waartydens al die inligting verwerk moet word. Vir kwalitatiewe navorsing is tekstuele ontleding die aangewese proses waarvolgens die beskikbare data ontleed en geïnterpreteer moet word (Engelbrecht, 2016:117). Die navorser of ontleder moet in staat wees om voor die hand liggende verbande te trek, maar ook dieper te kyk en "tussen die lyne" te lees (Engelbrecht, 2016:117-118).

Kwalitatiewe dataverwerking behels, volgens Creswell (2009:183), “moving deeper and deeper into understanding the data, representing the data and making an interpretation of the larger meaning of the data”. Dataverwerking kan dus beskryf word as die proses om sin te maak van die data wat tydens die navorsingsproses ingesamel is. Dit is veronderstel om ’n antwoord op die navorsingsvraag te gee. (Juis ter wille van hierdie ‘dieper’ verstaan, beter insig en ‘sin maak van’ word die navorsingsdata met behulp van frekwensie-illustrasies en -interpretasie georden, ontleed en bespreek in hoofstuk 5.)

Vir die doeleindes van hierdie studie, is data-ontleding en -verwerking gedoen volgens die stappe soos uiteengesit in Creswell (2009:185-186), maar aangepas met wenke deur Tesch (Creswell, 2009:185-190) en Engelbrecht (2016:118-119). Die volgende stappe is gevolg:

- *Stap 1.* Die data is voorberei en georganiseer vir data-ontleding. Die voorbereiding en organisasie het onder andere die verbatim transkripsie van onderhoude behels, die tik van veldnotas en die sortering van data volgens die inhoudsontledingbenadering (soos uiteengesit in Stappe 2 tot 4).
- *Stap 2.* Om ’n oorsig te kry van en vertrouwd te raak met die data, het die navorser die transkripsies van die fokusgroep- en individuele onderhoude sowel as die voltooië vraelyste verskeie kere deurgelees. ’n Paar idees is neergeskryf en kantlynaantekeninge is gemaak.
- *Stap 3.* Daarna het die navorser weer deur al die data gewerk om herhalende of relevante temas en kategorieë te identifiseer.
 - Herhalende of betekenisvolle temas is per vraag gelys, benoem en gerangskik volgens frekwensie, hooftemas en moontlike subtemas (Bylaag H). (Fekwensie-gegewens is selektief verwerk na persentasie vir funksionele gebruik).
 - Navorsingsvrae relevant tot die meer spesifieke doelwitte vir die studie is bepaal en temas en subtemas per doelwit is gelys (Bylaag I).
- *Stap 4.* Daarna is die data induktief volgens die temas georden, ontleed en bespreek. Daar is dus van die tekstuele data na die bevindinge gewerk.
- *Stap 5.* Die navorser het haar bevindings gekontroleer en dit deurentyd vergelyk met die literatuurstudie.
- *Stap 6.* Die korrektheid van die interpretasie van die data wat deur middel van die waarderende ondersoek bekom is, is met van die deelnemers gekontroleer. Ook het die navorser van haar kollegas binne die Inklusiewe en Spesiale Skool-eenheid op distriktvlak

genader om die resultate van die navorsing en die gevolgtrekkings krities te bekyk en te assesser, voordat die finale gevolgtrekkings gemaak is.

4.8 Rol van die navorser

In kwalitatiewe navorsing staan die navorser nie los van die navorsing nie, maar sentraal tydens die grootste deel van die navorsingsproses aangesien die navorser persoonlik betrokke is by die insameling van die data en die monitering van die verloop van die proses (Rousseau, 2016:193). Die navorser het vir hierdie studie data ingesamel by die drie bekroonde en twee bykomende geselekteerde landelike laerskole aangesien daar aanbeveel word dat die verskynsel of probleem ondersoek word op die plek waar die deelnemers die vraagstuk of verskynsel ervaar (vgl. Creswell, 2009:175; Mouton, 2001:107; Theron & Malindi, 2012:96).

Volgens Lombard (2016a:13) en Botha (2001:16) hang die sukses van kwalitatiewe navorsing in 'n groot mate af van menseverhoudinge. Die navorser het daarom die deelnemers met die nodige respek, geduld en vriendelikheid behandel. Hierdie ingesteldheid het die deelnemers op hul gemak laat voel en gemotiveer om met vrymoedigheid en spontaneïteit aan die fokusgroeponderhoude en individuele onderhoude deel te neem en die vraelyste so eerlik moontlik te beantwoord. Hierdeur het die navorser die kans vergroot om geloofwaardige inligting oor die domeinverskynsel in te samel.

“'n Gevallestudie kan ... neig om persoonlik en subjektief te wees” (Hartell & Bosman, 2016:67). Om subjektiwiteit in hierdie ondersoek te voorkom, het die navorser gebruik maak van 'n verskeidenheid data-insamelingsmetodes, soos fokusgroepe, individuele onderhoude en vraelyste. Die geldigheid van die bevindinge kon dus deur kruiskontrolering versterk word (vgl. Botha, 2001:16; Hartell & Bosman, 2016:67).

Die vertolking van die data is onder geen omstandighede versin nie. Die navorser het daarna gestreef om sover moontlik geen persoonlike vertolking van die data te reflekteer nie. Stellings en bevindings word ondersteun deur die data en die navorser staaf dit met direkte aanhalings van die deelnemers. Alhoewel daar van navorsers verwag word om navorsingsresultate so akkuraat en getrou moontlik weer te gee, meld Creswell (in Rousseau, 2016:193) “dat elke navorser sy of haar data deur 'n persoonlike lens filtreer”.

4.9 Kriteria vir kwaliteitversekering by gevallestudie

Kwaliteitversekering by enige navorsingsontwerp is noodsaaklik, maar veral van kardinale belang by 'n gevallestudie-ontwerp, aldus Joubert (2016:137). Ongeag die metode van navorsing streef alle navorsers daarna dat hul navorsing geldig moet wees, met ander woorde dat daar gemeet is wat die

studie beoog het om te meet. Volgens Denzin en Lincoln (in Joubert, 2016:138-139) geld die volgende vier kontroles as kwaliteitversekering by kwalitatiewe gevallestudies: geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, bevestigbaarheid en vertrouenswaardigheid.

4.9.1 Geloofwaardigheid

Joubert (2016:138-139) beskou geloofwaardigheid as die navorser se poging om “die navorsing so deeglik, openlik en eerlik as moontlik te doen” en ’n ware refleksie en die egtheid van die data wat deur triangulasie ingesamel is, so logies as moontlik weer te gee. Deur gebruik te maak van verskillende metodes en bronne om data in te samel oor dieselfde onderwerp het die navorser deur triangulasie probeer om die geloofwaardigheid en betroubaarheid van die data en bevindings van die studie te ondersteun en te versterk. Deur die verskillende vlakke en vorme van data-insameling kon data ook met mekaar vergelyk word.

4.9.2 Oordraagbaarheid

Met oordraagbaarheid word bedoel dat die bevindinge van die studie so getrou en omvattend moontlik beskryf word, sodat die lesers self kan besluit of die bevindinge en gevolgtrekkings wel op ander gevalle van toepassing gemaak kan word of veralgemeen kan word (Di Fabio & Maree, 2012:140; Joubert, 2016:139). Aangesien gevallestudienavorsing die geleentheid bied vir gedetailleerde data-insameling (maar met ’n klein hoeveelheid deelnemers), het die navorser gepoog om die data so omvattend en volledig moontlik te beskryf en weer te gee. Tog sal die lesers self besluit of die bevindinge van die betrokke studie wel van toepassing gemaak kan word op ander gevalle.

4.9.3 Bevestigbaarheid

Om konsekwentheid te bevestig, het die navorser gepoog om ’n duidelike uiteensetting van die data-insamelingsmetode, -ontleding en -interpretasie te dokumenteer. Die navorser het die persepsies van die deelnemers krities beskou, geïnterpreteer en so objektief moontlik weergegee. Dit is alles strategieë wat, volgens Di Fabio en Maree (2012:141) en Joubert (2016:139), in plek moet wees om konsekwentheid te bevestig.

4.9.4 Vertrauenswaardigheid

Joubert (2016:139) hou riglyne voor van hoe die navorser die egtheid van die ondersoek kan versterk. Gemeet aan die gegewe riglyne kon die navorser die vertrouenswaardigheid van die studie verseker deur die volgende:

- Daar is van verskillende data-insamelingsmetodes (vraelyste, fokusgroep- en individuele onderhoude) en bronne (SGOS-lede en nie-SGOS-lede) gebruik gemaak om data in te samel oor dieselfde onderwerp, naamlik suksesfaktore betrokke by funksionele SGOS'e.
- Die navorser het verseker dat daar deurgaans openlik en eerlik met die deelnemers gekommunikeer is. Die doel van die studie sowel as die verwagtinge van die onderwysers ten opsigte van die navorsingsprojek is vooraf met die deelnemers bespreek. Deelname was vrywillig en die deelnemers het skriftelik ingeligte toestemming gegee om aan die navorsing deel te neem. Dit het die deelnemers vrygestaan om op enige stadium van die navorsingsprojek vree te stel om klarigheid oor enige aspek te verkry. Die deelnemers is die opsie gegun om op enige stadium tydens die data-insameling aan die navorsingsprojek te onttrek, sou dit hul keuse wees.
- Die navorser het genoeg tyd in die veld deurbring om die databronne maksimaal te ontgin. Die fokusgroeponderhoude het gewissel van 26 tot 42 minute. Daar is 'n gemiddeld van veertien minute aan 'n individuele onderhoud bestee.
- Die transkripsie van die onderhoude is met die nodige akkuraatheid deur 'n aanbevole persoon (deur die betrokke tersiêre instansie) met die nodige tegnologie tot beskikking gedoen om die korrektheid daarvan te verseker.
- Tydens verslagdoening (Hoofstuk 5) is die deelnemers se direkte aanhalings gedokumenteer om sodoende die deelnemers se persoonlike ervarings of persepsies vas te vang.
- Die korrektheid van die interpretasie van die data sou met van die deelnemers opgevolg en gekontroleer word indien daar onduidelikheid sou bestaan oor 'n stelling of bevinding.
- Die navorser het van haar kollegas binne die Inklusiewe en Spesiale Skool-eenheid ingespan om krities na die gevolgtrekkings en bevindings te kyk.

4.10 Etiese aspekte

Vir die uitvoering van die studie is etiese toestemming van die Etiese Komitee van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, verkry (Bylaag K). 'n Etiekklaringsnommer (NWU-00401-16-A2) is na goedkeuring van die etiekaansoek deur die navorsingskantoor van die Noordwes-Universiteit aan die studie toegeken:

Alvorens daar met die navorsingsprojek begin kon word, was dit nodig dat die navorser toestemming by die nodige instansies en betrokke deelnemers kry. Omdat hierdie navorsingsdata by skole ingesamel sou word, het die navorser vooraf goedkeuring van die Departement van Onderwys en Sportontwikkeling (Dr. RS Mompoti-distrik) verkry (Bylaag A), asook by die skoolbeheerliggame en skoolhoofde van die geselekteerde laerskole sowel as die deelnemers self (vgl. Du Plessis, 2016:74).

Nadat toestemming vir die betrokke navorsing van die distriksdirekteur (Dr. RS Mompoti-distrik) verkry is (Bylaag B), het die navorser die kringleiers (*circuit managers*) van die betrokke skole in die onderskeie subdistrikte bewus gemaak van die navorsingsprojek wat met die toestemming van die distriksdirekteur in die geselekteerde skole onderneem sou word. Die hoofde van die vyf geselekteerde skole is telefonies en elektronies (Bylaag C) genader. Die navorser het die doel met die navorsing en die verwagtinge van die skool en onderwysers ten opsigte van die navorsingsprojek met hulle bespreek. Toestemming vir die navorsingsprojek is skriftelik deur al vyf skole bevestig en die volledige navorsingsprojek kon in al vyf skole realiseer. Ter wille van vertroulikheid word die skole se name nie genoem nie, maar word daarna verwys as Skole A, B, C, D en E.

Cohen (in Hartell & Bosman, 2016:72) maak die navorser daarop attent om waaksaam te wees om nie tydens die navorsingsprojek die regte en waardes van die deelnemers te skend in sy of haar soeke na die waarheid of antwoorde nie. Volgens Hartell en Bosman (2016:40-41) moet navorsing berus “op onderlinge respek, vertroue, beskerming, samewerking, beloftes en aanvaarde ooreenkomste en verwagtinge tussen al die partye wat aan die navorsingsprojek deelneem”. Dit is dus van kardinale belang dat die navorser die etiese aspekte van sy of haar studie moet verstaan en die studie op ’n etiese wyse uitvoer.

Die deelnemers is nooit mislei oor enige aspek van die navorsing nie en is deurgaans met die nodige respek, menswaardigheid en geduld behandel. Die drie groepe deelnemers by elke laerskool is persoonlik deur die navorser op hoogte gebring van die doelwitte van die studie, die voor- en nadele van deelname, hoe lank dit ongeveer sou duur en wat van hulle verwag sou word. Die navorser het aan die deelnemers verduidelik hoe die data ingesamel en gebruik sou word. ’n Geleentheid is aan die deelnemers gegee om vrae oor die navorsing te vra (vgl. Creswell, 2009:87-91; Du Plessis, 2016:73-75).

Die feit dat deelname heeltemal vrywillig was en dat die deelnemers hulle te enige tyd, sonder vrees vir benadeling, aan die projek kon onttrek, selfs nadat die navorsing reeds ’n aanvang geneem het, is duidelik aan die deelnemers gekommunikeer. Soos Hartell en Bosman (2016:72) dit duidelik maak, het die navorser die deelnemers die versekering gee dat hul identiteit nooit tydens die studie en verslagdoening bekend gemaak sou word nie. Vir die doeleindes van die studie is daarom ’n nommer aan elke deelnemer toegeken (vgl. Creswell, 2009:87-91; Du Plessis, 2016:73-75). Die deelnemers is verder gerusgestel dat alle data te alle tye as vertroulik hanteer sou word. Van die deelnemers is verwag om ’n ingeligte toestemmingsbrief (bylaag D) te onderteken wat hul bereidwilligheid om aan die navorsingsprojek deel te neem, bevestig het (vgl. Creswell, 2009:87-91; Du Plessis, 2016:73-75).

4.11 Samevatting

Die spesifieke doel van hierdie studie was om gemeenskaplike en spesifieke suksesfaktore wat betrokke is by funksionele SGOS'e in vyf landelike laerskole te identifiseer. Die motivering vir die studie lê opgesluit in die feit dat landelike laerskole binne die mees landelike distriksgebied in die Noordwesprovinsie – en nie stedelike laerskole nie – vir vier jaar opeenvolgend die toekenning ontvang het vir die mees funksionele SGOS'e, afgesien van die feit dat leerders en skole in landelike gemeenskappe bykomende behoeftes het wat hanteer moet word. Die leemte in die literatuur wat deur die navorser geïdentifiseer is, was dat daar tot dusver min ondersoek ingestel is na die suksesfaktore wat betrokke is by die doeltreffende funksionering van SGOS'e in landelike laerskole.

Die navorser is daarvan oortuig dat die suksesfaktore wat deur die studie uitgewys is, gebruik kan word ter bevordering van die SGOS'e in ander landelike laerskole in die Noordwesprovinsie. Om Doelwit 26 van die aksieplan 'Onderwys 2025' te laat slaag, kan hierdie navorsingsprojek se bevindinge 'n impak hê om die aantal skole wat die beleid van inklusiewe onderwys doeltreffend toepas, te vermeerder, indien die onderwysers en SGOS'e hierin opgelei sou word en hierdie beste praktyke sou implementeer.

HOOFSTUK 5

DATA-ONTLEDING EN -INTERPRETASIE

5.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om die bevindinge voortspruitend uit die data wat tydens die navorsingsproses verkry is, aan te bied. Die ontleding, weergee en interpretasie van die data is gemik op die oorkoepelende doel van die studie, naamlik om vas te stel waarom sommige skoolgebaseerde ondersteuningspanne (SGOS'e) in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie effektief funksioneer.

Aangesien die doel van 'n studie en die navorsingsvrae op dieselfde resultate behoort te fokus (Hartell & Bosman, 2016:27), word die navorsingsdata vervolgens ontleed, verwerk en weergegee aan die hand van die meer spesifieke doelwitte wat vir hierdie studie gestel is. Die meer spesifieke doelwitte is lynreg in ooreenstemming met die geformuleerde empiriese sekondêre navorsingsvrae (onderliggend aan en voortspruitend uit die literatuurstudie) wat die studie rugsteun ten einde die primêre navorsingsvraag te beantwoord, naamlik: *Waarom funksioneer sommige SGOS'e effektief en suksesvol in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie?*

Frekwensie-illustrasies en -interpretasie sowel as verbatim aanhalings uit die fokusgroeponderhoude, individuele onderhoude en vraelyste word aangebied om bevindinge te illustreer en te staaf. Ter wille van vertroulikheid en funksionele rapportering word daar voortaan koderend verwys (soos uiteengesit in tabel 5.1) na die onderskeie skole, navorsingsinstrumente en deelnemers.

Tabel 5.1: Kodering van skole, navorsingsinstrumente en deelnemers

Skole		Navorsingsinstrumente		Deelnemers	
Skool A	A	Fokusgroeponderhoud	F	Deelnemer 1	1
Skool B	B	Individuele onderhoud	I	Deelnemer 2	2
Skool C	C	Vraelys	V	Deelnemer 3	3
Skool D	D				
Skool E	E				

Neem kennis dat deelnemers wat aan die individuele onderhoude deelgeneem het, gekodeer word as Deelnemers **A** en **B**. Integrasie van die verskillende data-insamelingsmetodes word gedoen en

data word vanuit alle navorsingsinstrumente en insette op alle vrae onttrek om onderlinge verbande, tendense en patrone in die data te identifiseer en te ontleed. Die bevindinge en resultate wat tydens die verwerking van die data verkry is, word vervolgens bespreek.

Binne die kwalitatiewe benadering en uitgevoerde meervoudige gevallestudie is die lens van waarderende ondersoek benut om 'n diepgaande begrip te verkry van die wyse waarop sommige landelike laerskole te werk gaan om SGOS'e te stig en dit funksioneel te laat werk. Die navorsingsbevindinge word in die volgende hoofstuk aan die hand van die 4-D-proses van waarderende ondersoek (soos bespreek in afdeling 4.6.2 en geïllustreer in figuur 4.2) gedoen.

5.2 Navorsingsbevindinge aan die hand van die spesifieke doelwitte van die studie

5.2.1 Doelwit 1: Om die deelnemers se begrip van die SGOS binne die konteks van inklusiewe onderwys te verstaan

By elke skool moet 'n SGOS gevestig word om effektiewe inklusiewe onderwys by die skool te laat realiseer. Die sukses van 'n SGOS hang grootliks af van die lede se verstaan van die span se rol en verantwoordelikhede. Slegs SGOS-lede se insette op Vraag 3 van die fokusgroeponderhoude (Bylaag E) word vir Doelwit 1 geïnterpreteer en weergegee. Die deelnemers (SGOS-lede) aan die fokusgroeponderhoude klaar die rol en funksie van die SGOS op skoolvak aan die hand van die volgende temas uit. Die frekwensie per tema (wat telkens geskakeer word) is bepaal deur die aantal skole wat die tema geopper het tydens die onderskeie fokusgroeponderhoude.

Tema 1: Identifikasie van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling

Frekwensie	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

Die SGOS-lede van al vyf laerskole is dit eens dat die identifisering van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling die hulpverlening en ondersteuning aan leerders voorafgaan. In die woorde van Deelnemer C:F:2 word die algemene mening van die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude opgesom: *“Our main responsibilities are to identify such learners who are having barriers to learning ... and come up with ways we are going to assist them ...”*

Tema 2: Ondersteuning aan leerders met leerhindernisse

Frekwensie	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

“... after identification we help, we form strategies and we help such learners”, aldus Deelnemer E:F:2. Deelnemer D:F:1 voer aan dat hindernisse tot leer verminder of geminimaliseer kan word deur

hulpverlening en ondersteuning: “... *to reduce the rate to barriers to learning ... support the learner academically and behaviourally.*”

Volgens Deelnemer C:F:1 begin die ondersteuningsproses aan leerders op skoolvlak: “... *we start at the school level. Our responsibility starts right here. Before a learner can be screened there must be intervention. We ensure that before a learner is screened there are steps that are being followed.*” Alvorens ’n leerder vir professionele assessering verwys kan word, moet die skool bewys kan lewer van die ondersteuning en hulpverlening aan ’n leerder: C:F:3: “... *we are having records ...*” Ter ondersteuning van leerders met hindernisse tot leer word daar ook aangeklop by ander rolspelers, soos maatskaplike werkers: “*Some learners who repeats a grade are referred to social workers to see if they are experiencing social problems at home*” (E:V:1).

Tema 3: Ondersteuning aan onderwysers

Frekwensie	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

Aangaande ondersteuning aan onderwysers vat Deelnemer B:F:1 die mening van al vyf laerskole soos volg bondig saam: “*The SBST is there to ... ensure that ... educators are also well equipped and have the knowledge, they are developed to be able to help those learners who have barriers to learning.*” Ter wille van kruiskontrolering word Deelnemer D:F:1 ook aangehaal: “... *the SBST supports this learner assisting the teacher to lift up this [sic] learners to progress in learning.*”

Tema 4: Skakeling met rolspelers

Frekwensie	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

Skakeling met rolspelers in die ondersteuningsproses as ’n funksie van die SGOS word deur al vyf laerskole gestaaf. Insette van een deelnemer per skool (buiten Skool A) word vervolgens aangehaal.

B:F:1: “*We interact with various stakeholders ...*” C:F:1: “... *we work in conjunction with other stakeholders ...*” D:F:3: “... *we include parents ...*” E:F:3: “*In fact we must include all the stakeholders like maybe social workers, parents, psychologists and doctors as well.*”

Tema 5: Verwysing van leerders vir ondersteuning en intervensie

Frekwensie	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

SGOS-lede verwys leerders vir assessering, intervensie en ondersteuning, sou dit nodig wees vir onder andere uitplasing na spesiale skole, soos Deelnemer B:F:1 dit stel: “... *we do call in people with expertise ... and then after that those learners will be referred to relevant special schools.*” Uit

Deelnemer E:F:3 se inset blyk dit duidelik dat intervensie en ondersteuning eers op skoolvlak gebied word alvorens 'n leerder verwys word vir moontlike uitplasing: *"If we can overcome their problems ... they can be in the classroom but if they are not overcome, it's then that they are referred to special schools."* Skool C stel dit duidelik dat leerders na die DGOS verwys word vir intervensie of assessering – C:F:3: *"... we identify them and then we recommend for the referral to the DBST."* Ook word leerders na ander rolspelers in die ondersteuningsnetwerk verwys – B:F:1: *"... we have to refer them to stakeholders who can help ..."*

Tema 6: Ander

Frekwensie	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

Bykomende verantwoordelikhede wat deur vier van die laerskole uitgewys word as deel van die SGOS se funksie op skoolvlak word per skool aangebied:

Skool B: By Skool B word daar van die SGOS verwag om toe te sien dat:

- onderrig en leer by die skool plaasvind – B:F:1: *"The SBST must ... make sure that learning and teaching takes place in a manner that ... all the children must be eager to learn and progress ..."*; en
- hulpmiddels ter ondersteuning van leerders beskikbaar gestel word – B:F:1: *"The SBST is there to ... ensure that there are resources which assist those cases ..."*

Skool C: SGOS-lede van Skool C noem dat die hou van vergaderings 'n belangrike funksie is – C:F:3: *"We are having time to time meetings as SBST."* Deelnemer C:F:1 meld dat dit die verantwoordelikheid van die SGOS is om toe te sien dat die aanbevelings na afloop van die assessering van leerders geïmplementeer word: *"... we must make sure that those recommendations are implemented to the latter. It's very, very important."*

Skool D: Die SGOS maak seker dat begaafde leerders ondersteun word: *"By giving them a challenge in class, keeping them busy. We don't leave them behind because they will feel we don't consider them."*

5.2.2 Doelwit 2: Om inligting te bekom oor die modus operandi wat gevolg is om die SGOS tot stand te bring

In reaksie op die vrae gestel oor hoe daar te werk gegaan is om die SGOS te stig en die prosedure wat gevolg is om die SGOS op skoolvlak tot stand te bring, het slegs twee deelnemers lukraak melding gemaak van die prosedure wat gevolg is – A:V:1: *"Members of SBST were nominated by*

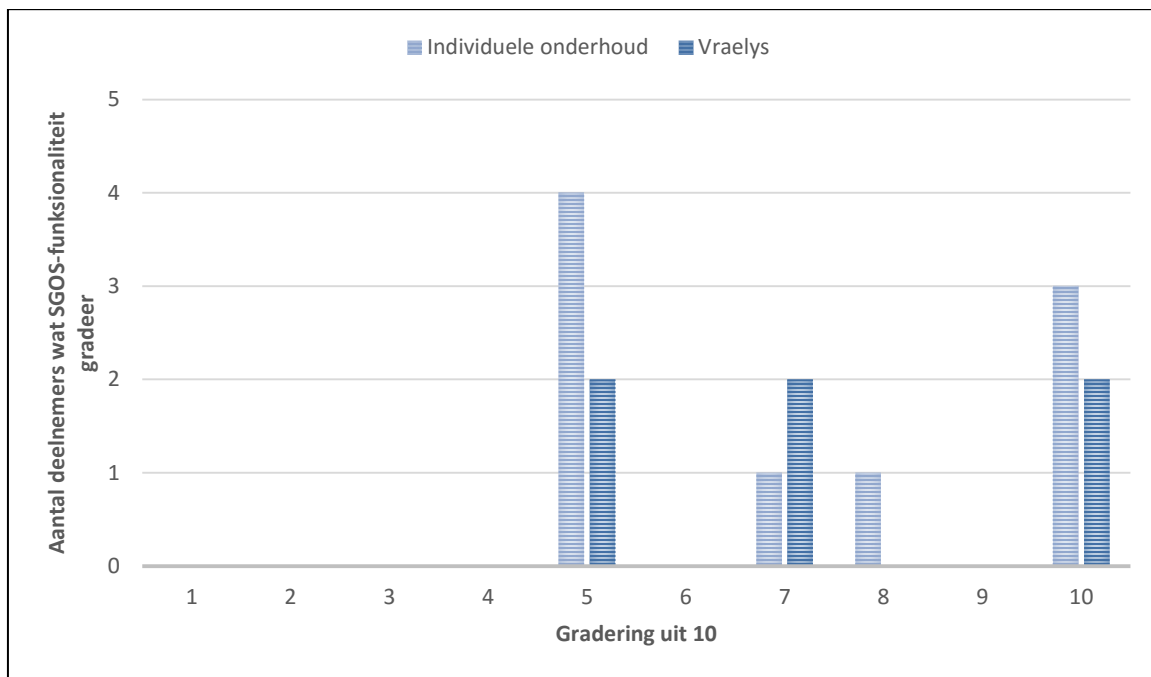
HOD who is responsible for inclusive education e.g. life skill teachers and LO teachers.” D:V:2: “Different stakeholders met to establish the SBST.” Die meeste van die deelnemers kon wel noem watter onderwyspersoneel tans op die SGOS dien, byvoorbeeld lede van die skoolbestuurspan en onderwysers met gespesialiseerde kennis en vaardighede in die veld van leerondersteuning, lewensoriëntering of berading. Aanhaling ter staving van hierdie bevinding word vervolgens per skool gegee.

Skool	Aanhaling 1	Aanhaling 2
A	<i>“... four educators who are responsible for remedial. We opt ... the HOD, from Intermediate ... because most of the educators were from Foundation” (A:I:B)</i>	
B	<i>“HOD’s of both phases, the deputy and the principal, the educators who have skills or expertise and then we also involve the district base support ...” (B:F:2)</i>	
C	<i>“SMT are included ... in that committee of teachers” (C:I:A)</i>	<i>“... the SMT ... one teacher from foundation and one teacher from intermediate...” (C:F:3)</i>
D	<i>“We just looked at the qualifications of the teacher which specialises in learner support and who attended workshops frequently ...” (D:F:3)</i>	<i>“... teachers who studies Learner Support ...” (D:V:2)</i>
E	<i>“... two has done Inclusive Education at tertiary as majors ... it was built around them” (E:I:A)</i>	<i>“... teachers that have done a course or specialised with learners with barriers or remedial ...” (E:V:2)</i>

5.2.3 Doelwit 3: Om die deelnemers se insig of persepsies van die verskil tussen ’n beter funksionerende en ’n swakker funksionerende SGOS te verstaan

Om hierdie doelwit te belig, is daar van deelnemers verwag om die funksionaliteit van die SGOS by die betrokke skool te gradeer en daarna verbandhoudende motiverings of bewyse vir die gradering te stel.

Vanuit die data-ontleding gradeer deelnemers die funksionaliteit van die SGOS by hul betrokke skole as gemiddeld, bogemiddeld en selfs uitstekend. Interessant genoeg lewer die gradering vanuit die vraelyste sowel as die individuele onderhoude onderskeidelik ’n gemiddeld van 70% funksionaliteit. Grafiek 5.1 illustreer die gradering vanuit die vraelyste en individuele onderhoude.



Figuur 5.1: Gradering van SGOS-funksionaliteit

Die redes wat die deelnemers aangevoer het om die SGOS'e se funksionaliteit te motiveer word vervolgens as temas in dalende orde van frekwensie getabuleer. Die frekwensie vir die tien geïdentifiseerde temas is kwantitatief bepaal deur die aantal kere wat die betrokke tema (rede of bewys) in die vraelyste genoem is of tydens die individuele en fokusgroeponderhoude geopper is.

Tabel 5.2: Temas ter motivering van SGOS-funksionaliteit

Temas: (Redes ter motivering of as bewys van SGOS se funksionaliteit)		Frekwensie
1	Ondersteuning aan leerders	23
2	Samewerkende vennootskappe / rolspelers	22
3	Dokumentasie	16
4	DGOS-betrokkenheid	11
5	SGOS-vergaderings	10
6	Gebruik van hulpmiddels	6
7	Ondersteuning aan onderwysers	6
8	Spanwerk	5
9	Leierskap	1
10	Toekenning	1

Die resultate wat in bogenoemde tabel vervat is, word vervolgens geïnterpreteer en bespreek.

5.2.3.1 Ondersteuning aan leerders

Ondersteuning aan leerders is geïdentifiseer as die tema wat die swaarste gewig dra as dit kom by bewyslewering van 'n funksionele SGOS op skoolvlak. Vanuit die navorsingsinstrumente word die ondersteuningspraktyke aan leerders soos dit in die skole toegepas word vervolgens as subtemas gerapporteer, met stawende aanhalings uit die data.

5.2.3.1.1 Identifisering van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling

'n Logiese eerste stap in die ondersteuningsproses is die identifisering van daardie leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar. Met die onderwyser as skakel tussen die leerder en hulpverlening rapporteer Deelnemer B:F:1 tereg dat leerders wat ondersteuning benodig deur die klasonderwyser geïdentifiseer behoort te word: *"... the class teacher are the ones who identify learners with barriers in their class, so they refer them."* Deelnemer E:V:2 ('n nie-SGOS-lid) beaam dat die identifisering van leerders met leerhindernisse by die klasonderwyser begin: *"We identify learners with learning barriers and do remedial for them."* Een van die redes waarom Deelnemer A:V:1 die SGOS by die betrokke skool as 70% funksioneel beskou, is omdat *"[t]hey identify learners with learning barriers"*.

5.2.3.1.2 Ondersteuning en verbetering in skolastiese vordering en prestasie

Met voldoende bewys rapporteer deelnemers dat leerders by die geselekteerde laerskole die nodige leerondersteuning ontvang – C:V:1: *"Learners are given support, those that are in need"* om 'n verskil of verbetering in die leerders se skolastiese vordering (hoe gering ook al) te maak – A:I:A: *"... they better them so that they can begin read and write"* E:I:B: *"... we take them until two o'clock and then we do activities with them and try to help them. Some of them didn't know how to write their own name but now at least they can write their name even if they miss maybe one letter, but at least they are going somewhere", .*

Deelnemer D:I:A gradeer die SGOS by die skool as tien uit tien en voer onder andere aan dat *"they make sure that ... we support this learners, that we love them and take good care of them"*. Tydens die fokusgroeponderhoud by Skool B kwalifiseer Deelnemer 1 die SGOS by die skool as funksioneel te wees aangesien *"[t]he SBST ... makes sure that learning and teaching take place in a manner that ... all the children must be eager to learn and progress"*. Sommige onderwysers is toegewyd tot leerderondersteuning – D:I:A: *"Those that we see that have learning barriers, we dig deep"* en bied selfs ekstra klasse of lesse aan leerders – E:V:1: *"I as a teacher I have extra classes for learners."*

Differensiasie as 'n metode van ondersteuning word ook aangemoedig, soos Deelnemer A:I:B dit stel: *"You cannot say, 'This child cannot read and write.' You use other methods to help the learner ... help him or her in a different way, change your strategies so that you should be able to help the learner"*. Twee van die vyf laerskole (Skole A en B) het melding gemaak van leerders wat deur 'n leerondersteuning- of remediërende onderwyser op 'n roterende basis volgens 'n opgestelde rooster ondersteun word – B:F:1: *"We have a remedial post ... they don't stay there; they rotate because they go to other classes ... learners who are referred to remedial class is not ... they need to be referred somewhere else, if they do achieve in class, I return them back to class and they do cope and we made a difference."*

5.2.3.1.3 Ondersteuning deur klasmaats (*peer support*)

Ondersteuning deur klasmaats word slegs eenmalig genoem as 'n vorm van ondersteuning, maar Deelnemer D:I:A besef die waarde daarvan en stel dit soos volg: *"... because they invite learning when they are taught by their peers..."*

5.2.3.1.4 Begaafde leerders

Deelnemer 2 (n SGOS-lid) verbonde aan Skool D maak tydens die fokusgroeponderhoud melding van begaafde leerders wanneer daar gevra word om die SGOS se funksionaliteit te motiveer. Met die transkripsie van die fokusgroeponderhoud het stawende inligting verlore gegaan en kan slegs die volgende uittreksel in verband met begaafde leerders aangebied word: *"... then the learners which are gifted we fill just ..."*

5.2.3.1.5 Verwysing en assessering van leerders

Nog redes wat aangevoer word vir SGOS-funksionaliteit is die bewyse wat gerapporteer word aangaande die sifting en verwysing van leerders wat met moontlike leerhindernisse geïdentifiseer word. Deelnemer 2 van die fokusgroeponderhoud (Skool C) rapporteer: *"We, as the SBST, we must make sure we've got a list of those learners ... for referral purposes ..."* Deelnemer C:V:2 bevestig die voorafgaande aanhaling met die volgende geskrewe antwoord: *"Here at school we have learners who were assessed by the SBST. As we speak those learners have been referred."* E:V:2 beaam dat leerders by die betrokke skool verwys is: *"They were able to refer some learners"*.

5.2.3.1.6 Ondersteuning kring wyer as die akademie

Die feit dat ondersteuning aan leerders holisties benader moet word en veel meer as skolastiese ondersteuning behels, word deur talle deelnemers erken en gemeld. Deelnemer C:F:3 stel dit soos volg: *"... we are not only supporting them academically alone ..."* en identifiseer terselfdertyd

emosionele hindernisse by leerders: “... *they have barriers not educational barriers alone, emotional barriers at home. So we must support them.*” Armoede as hindernis tot leer word by Skool C ondersoek en onderwysers word aangemoedig om klere aan leerders te skenk, aldus Deelnemer C:V:1: “*Educators are encouraged to give clothes to needy learners ...*” Hierdie mate van ondersteuning word selfs uitgebrei by Skool C (F:1): “*We call their parents as well we give them clothes, food, out of the gardens.*” Die feit dat huislike omstandighede vir sommige leerders (in die besonder druipele) ’n moontlike hindernis tot leer kan wees, word soos volg deur Skool E ondersoek: “*Some learners who repeat a grade are referred to social workers to see if they are experiencing social problems at home*” (E:V:1). Skool B (F:1) noem ook dat leerders wat dwelms misbruik, geïdentifiseer word as kwesbare leerders wat ondersteuning benodig: “*Even the cases who are involved in drugs, we do have reports ...*”

Die gedagte van inklusiewe en holistiese ondersteuning aan leerders word kernagtig saamgevat deur Deelnemer D:F:3: “*Those who have barriers to learning ... it can be emotional or it can be social-economically or it can be peer pressure or it can be bullying and we look at all those things.*” As lid van die SGOS is B:F:1 van mening dat leerders wat hindernisse tot leer ervaar relevant om verwys te word vir ondersteuning: “... *we have to refer them to stakeholders who can help ...*”

Vervolgens word skakeling met rolspelers as deel van die ondersteuningsnetwerk ondersoek.

5.2.3.2 Samewerkende vennootskappe

Binne die konsep van uitgebreide ondersteuning (aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar) realiseer samewerking met ander en relevante rolspelers as metode van intervensie wel op skoolvlak. Kort op die hakke van *ondersteuning* word *skakeling met rolspelers* gelys as ’n kenmerk van ’n funksioneel werksame SGOS. Die SGOS as belangrike skakel tussen die skool, ouers of versorgers, ander ondersteuningsdienste en die gemeenskap word vanuit die data-ontleding soos volg onder subtemas gemotiveer:

5.2.3.2.1 Ouers

Die navorsingsdata reflekteer die bewustheid by vyf uit die vyf skole dat ouers kardinale rolspelers is in die hulpverlening- en ondersteuningprosesse aan leerders. Deur die bank maak die deelnemers melding van skakeling met ouers en in die besonder die ouers van leerders wat hindernisse tot leer ervaar. In die woorde van drie deelnemers word die bogenoemde bevinding gestaaf – C:F:2: “*So when we see such a learner we call the parent*”; D:F:3: “*And those who have barriers to learning we call parents ... We call parents and we advise them to be aware of the capabilities of their learners*”

...”, en E:F:3 *“We also intervene with parents, learners and teachers for the support of those learners with learning problems.”* Deurlopende skakeling met ouers word te kenne gegee by Skool C as Deelnemer F:1 sê: *“We keep on calling the parent ...”* Sou ouers nie reageer op Skool C se oproepe nie, gaan die skool tot die uiterste en word selfs die tuinier van die skool ingespan vir ouerbetrokkenheid – C:F:1: *“... we even sent the gardener to call the parent.”* Die SGOS-lede van Skool B is meer spesifiek en noem dat skakeling met ouers onderhoude veronderstel, byvoorbeeld B:F:1: *“... when I come to interact with the parents, when I do interviews I do write down that I’ve met the particular parent for these particular learners on this day.”*

5.2.3.2.2 Gemeenskap

Binne die raamwerk van gemeenskapsgebaseerde samewerking maak min deelnemers melding van skakeling met gemeenskapslede en gemeenskapsorganisasies as deel van die ondersteuningsnetwerk. D:V:1 maak ’n algemene stelling en meen dat die SGOS by die skool wel samewerking met gemeenskapslede aanmoedig: *“Promote cooperation with parents and community members.”* Deelnemer A:V:1 noem dat Skool A besighede nader vir donasies: *“They ask donation from different company to assist learners, for example uniform”* en dat die skakeling met instansies wel vrugte afwerp – *“Support material from Old Mutual, they provided twenty learners with shirts for school uniform.”*

5.2.3.2.3 Spesiale skole as hulpbronsentrums

Personeel met spesialiskennis en -vaardighede verbonde aan spesiale skole (hulpbronsentrums) word by die ondersteuningsnetwerk betrek. Skool A maak eksplisiet melding van die spesiale skole (hulpbronsentrums) se spesialiste of terapeute wat betrek word by die hulpverleningsproses – A:V:1 *“They invite specialists from special school to assess learners.”* Ook benut Skool A beskikbare hulpbronne wat deur die spesiale skool (hulpbronsentrum) uitgeleen word – A:V:1: *“They require resources from special school as resource centre for full-service school.”*

5.2.3.2.4 Interdepartementele skakeling

Die deelnemers maak melding van ’n totaal van vyf regeringsdepartemente wat onderling betrek word by hulpverlening en ondersteuning aan kwesbare leerders – opsommend saamgevat in B:F:1 se beskrywing: *“We interact with various stakeholders ...”* en *“We do involve social workers, SAPS, Health Department, Home Affairs, SASSA, yes.”* Skakeling met “susterdepartemente” gebeur by al vyf landelike laerskole, maar nie noodwendig met al vyf die genoemde departemente nie. Met die data-ontleding is bevind dat skole grotendeels skakel met die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling, moontlik weens die rede soos dit deur Deelnemer C:l:2 gestel word: *“... most of the*

problems here are social economical problems and these problems, really they derail these learners from performing well, you know. So if we identify them and try to sort this problem, at least there's an improvement in terms of their performances."

Bewyslewing van skakeling deur skole met die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling lui soos volg: B:F:1: *"Children are not taken care of totally ... the social worker is helping us ..."* C:F:1: *"We work a lot with social workers; even last week, she was here dealing with all the social problems ... even the police as well."* C:I:B: *"... they will even help or call the social worker to intervene ..."* E:F:2: *"In fact we ... include ... social workers ..."*

Skakeling met ander nasionale departemente, byvoorbeeld die Suid-Afrikaanse Polisie, die Departement van Gesondheid en die Departement van Binnelandse Sake, lewer skraler bewys op, maar sien soos volg daar uit: A:I:B: *"... we also opt some stakeholders like, 'adopt a cop'."* C:F:1: *"We work a lot with social workers ... even the police as well."* E:F:2: *"In fact we must include all the stakeholders like ... social workers, parents, psychologist and doctors as well."*

5.2.3.2.5 Ander

Die feit dat twee van die vyf landelike laerskole ekstra moeite doen en bykomende platforms gebruik om rolspelers by die ondersteuningsproses aan kwesbare leerders te betrek, word duidelik geïllustreer deur Deelnemers A:I:B en C:F:1 se bydraes – *"A member from tribal authority so that maybe if we have some announcements, they should done it there at their Lekgotla where they meet some parents at tribal because usually, according to their plan, every Tuesday they meet ..."*; *"We go to churches and try to ask for donations or clothes."*

Uit bogenoemde bewyslewing word waargeneem dat 100% van die landelike laerskole wat by die studie betrokke was, wel een of meer rolspelers betrek by die ondersteuning van leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Deelnemer C:F:3 wil die kundigheid van 'n SGOS motiveer aan die hand van die SGOS se skakeling met rolspelers en stel dit soos volg: *"... when someone from outside can come ... and a professional comes in and also support on what we are saying, it really shows that we ... know the needs of those learners."*

5.2.3.3 Dokumentasie

Relevante dokumentasie wat in plek is, word ook uit die bydraes van die deelnemers geïdentifiseer as 'n oorkoepelende tema vir SGOS-funksionaliteit. Met hierdie tema word bedoel die ondersteunende papierwerk wat verband hou met hulpverlening aan kwesbare leerders. Vervolgens word geïdentifiseerde subtemas bespreek.

5.2.3.3.1 SIAS-dokumente

SIAS-dokumente wat in plek is, impliseer en ondersteun die identifikasie, intervensie en hulpverlening aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Alhoewel die voltooi van die nodige dokumentasie ter sprake kom, kan weinig deelnemers die SIAS-dokumente by name noem en word daar slegs melding gemaak van “vorms” wat voltooi word vir leerders met leerhindernisse, byvoorbeeld E:V:2: *“We identify learners with learning barriers ... After there are forms that are filled and sent to the DBST for further referral.”* Ook van Skool E, stel Deelnemer V:1 dit soos volg: *“... we have been filling in forms for learners with barriers and then the SBST is ... coming to check whether we’ve filled in the form for the learners with barriers ...”* Deelnemer D:I:A praat van “papiere” en sê: *“... they make sure that we submit papers ...”*

Selfs die SGOS-lede het tydens die fokusgroeponderhoude die SIAS-dokumente veralgemeen as “vorms”, byvoorbeeld B:F:1: *“... the class teachers are the ones who identify learners with barriers ... There are forms which they fill in ...”* Ook lewer Skool C bewys van dokumentasie wat voltooi word ter ondersteuning van leerders, in Deelnemer C:F:1 se woorde: *“If that teacher intervenes then that teacher is supposed to fill in the forms that there are intervention activities.”*

Die deelnemers van slegs twee skole (A en D) identifiseer die “vorms” as “SIAS-dokumente”. Deelnemer D:V:2 aan die woord: *“The committee records are kept in files as evidence, e.g. SIAS vorms.”* Deelnemer D:F:3 sê: *“The intervention to fill up the SIAS vorms ... for those learners who have barriers to learning ...”* Slegs Skool A onderskei ’n individuele vorm as deel van die stel SIAS-dokumente en vanuit die veldnotas vir die fokusgroeponderhoud van Skool A word die term “SIAS profiles” aangehaal as bewys vir SIAS-dokumente wat in plek is by die skool.

5.2.3.3.2 SGOS-lêer

Die deelnemers van ten minste twee skole maak melding van ’n SGOS-lêer wat in plek is – E:I:B: *“I know they have a file of the SBST”*, waarin die lys van SGOS-lede – *“There is a list of members in place in a file for their functions”* (D:V:1) – en ander dokumentasie, byvoorbeeld SIAS-dokumente geliasseer word – D:V:2: *“The committee records are kept in files as evidence, e.g. SIAS forms.”*

5.2.3.3.3 Notule van vergaderings

Skole A en B voer notules van vergaderings aan as bewys van SGOS-funksionaliteit en motiveer bewys van notules soos volg: A:I:B: *“We’ve got minutes. Because when we sit down we’ve got to register the minutes to note what we talk in the meeting about barriers, learners with barriers.”* B:F:1: *“We have minutes of meetings ...”*

5.2.3.3.4 Rooster

By Skole A en B is daar sprake van 'n rooster wat in plek is om leerders met hindernisse tot leer te ondersteun – *“We have a timetable for those learners who have barriers,”* aldus Deelnemer B:I:A. Hierdie stelling word bevestig tydens die fokusgroeponderhoud en Deelnemer B:F:1 beaam dit soos volg: *“I have a rotation timetable, yes for grade 1 up to grade 4 ...”*

5.2.3.3.5 Verslae

Skool B rapporteer dat daar kwartaalliks skriftelik verslag gedoen word aan die areakantoor (DGOS). Deelnemer B:F:1: *“We are functional because ... we do send reports ... “At the end of each and every term we send and report ... to inform the area office what we’ve been doing throughout the term.”*

5.2.3.3.6 Ander

Die SGOS-voorsitter van Skool C noem dat sy 'n *“school-based support team book”* het, waarin sy rekord hou van alle leerders en die hindernisse tot leer waarmee die leerders geïdentifiseer word.

5.2.3.4 DGOS-betrokkenheid

DGOS-betrokkenheid en -ondersteuning word in die besonder deur die deelnemers verfyn tot assessering van leerders wat verwys word vir intervensie, en dan in sommige gevalle die uitplasing van leerders na spesiale skole. Alhoewel nie al die deelnemers eksplisiet noem dat dit die DGOS is wat leerders assesseer en verwys nie, word dit as sodanig vertolk aangesien beide funksies die verantwoordelikheid van die DGOS is. Opsommend word dit deur Deelnemer B:F:1 gestel: *“... we do call the people with expertise ... to screen the learners and then after that those learners will be referred to relevant special schools.”*

Talle deelnemers bied motiverings vir DGOS-betrokkenheid en -ondersteuning aan. Ter staving die volgende aanhalings:

Skool A:

A:I:B: *“That means you refer the learners to the occupational therapist”; “Maybe he just says this particular learner should go to special school.”*

Skool C:

C:F:3: *“Here at school level we identify them; then we recommend for the referral to the DBST.”*

Skole A en B maak melding van DGOS-ondersteuning in die vorm van skoolbesoeke – A:I:B: “... *when Mr ... comes in, he likes to see when did we meet, what is our challenges, how did we overcome it or what is going on about our child.*”

Skool B

I:B: “... *other members that I see are coming from the Department.*”

5.2.3.5 SGOS-vergaderings

Ten einde strategieë te beplan en te bespreek ter ondersteuning van leerders wat met leerhindernisse geïdentifiseer is, word SGOS-vergaderings op skoolvlak gehou – “... *when we sit down, we’ve got to register the minutes to note what we talk in the meeting about barriers, learners with barriers ... we can also meet for emergency purposes,*” rapporteer Deelnemer A:I:B.

SGOS-vergaderings vind volgens die data-ontleding ten minste een keer per kwartaal by Skole B en C plaas – B:F:2 “*We have meetings, we try by all means to have meetings once a month but if we are not able once a quarter ...*” C:V:2: “*The SBST meets on quarterly basis.*” Volgens die fokusgroeponderhoud by Skool D meld die SGOS-lede dat hulle vergaderings hou soos die behoefte opduik. Ook betrek hulle die skoolhoof as deel van die vergaderings: “*When we encounter some challenges we arrange a meeting ... we even go to the principal ... he also gives his advice...*”

5.2.3.6 Gebruik van hulpmiddels

Aanvullend tot ondersteuning aan leerders met hindernisse tot leer word hulpmiddels aan leerders beskikbaar gestel om ’n gelyke en regverdigde geleentheid in die klaskamer aan hierdie leerders te bied. Drie deelnemers van Skool C bevestig die gebruik van hulpmiddels by die skool – C:F:1: “... *if a learner is having a hearing problem we must not disadvantage that learner ... We must ensure that that learner get assistive device ... to help him or her in terms of being in par with other learners ...*” C:F:2: “*The learners with poor vision ... by using magnifying glasses to help them ...*” C:F:1 voeg by: “... *and the font must be enlarged ...*” Ter staving vanuit die fokusgroeponderhoud bevestig Deelnemer C:V:1 dat leerders wat hindernisse tot leer ervaar wel ondersteun word met hulpmiddels – “*Learners with barriers are given learning aids.*”

Ook geniet die onderwysers van Skool D die voordeel van ondersteuning deur die SGOS in die vorm van hulpmiddels ter versterking van onderrig en leer, soos Deelnemer D:I:A dit stel: “*They make sure we have resources, valuable resources for the lessons ...*”

5.2.3.7 Ondersteuning aan onderwysers

Ten einde ondersteuning aan leerders te verseker en aan te moedig, is ondersteuning aan onderwysers van uiterste belang. Ondersteuning aan onderwysers deur kollegas en SGOS-lede blyk duidelik uit die deelnemers se insette. C:V:1: *“All educators are encouraged to work hard and to teach the need of the learners with barriers.”* D:F:3: *“We are functional because we encourage educators to assist learners.”* E:F:1: *“We encourage, here in our school we don’t have a specified remedial class, so we encourage class teachers to do that for their own learners ... If they encounter problems then they can come to us for assistance.”*

Buiten informele ondersteuning op skoolvlak word onderwysers ook die geleentheid gegun om werkwinkels en opleidingsgeleenthede relevant tot inklusiewe onderwys by te woon. Deelnemer E:F:1 rapporteer soos volg: *“We attended workshops about SIAS.”* Deelnemer E:F:2 voeg by: *“And also peer teaching, we went to ... for that workshop ...”*. Die provinsiale Onderwysdepartement neem verantwoordelikheid vir onderwyseropleidingsprogramme, soos Deelnemer E:I:A noem: *“... last time we had a SBST workshop, a workshop by District people ...”*

5.2.3.8 Spanwerk

Van die oudste en beste metodes om sukses te behaal, is samewerkende spanwerk. Spanwerk is geïdentifiseer uit die bydraes van deelnemers as relevant tot die sukses van ondersteuning aan leerders. Deelnemer C:F:1 verduidelik soos volg: *“We really work as a team; it doesn’t mean it’s a baby of the SBST or myself as a coordinator no ... we work as a team really. If there’s a problem, we sit down, we communicate and we come with necessary strategies or ways we are going to assist.”* Deelnemer E:F:3 bevestig dat die SGOS-lede by daardie skool goed saamwerk en as span probleme die hoof bied: *“We are working very well together ... we sit down and tackle the problem until we get a solution to that problem. It’s not his or her own problem.”* Die SGOS van Skool C word gemotiveer deur die visie en missie wat hulle vir hulself gestel het – *“... as a team we are determined despite all these problems ... we’ve told ourselves we’ve got our vision with this team, we have our mission and at the end ... we must help all these learners achieve.”* Die volgende bydrae deur ’n deelnemer erken ook die dinamika van spanwerk: D:I:A: *“... we have our ups and downs but they are trying their best you know that we stay together as a team ...”*

5.2.3.9 Leierskap

Positiewe leierskap en ondersteuning van skoolhoofde word as noemenswaardig geag as ’n bydraende faktor tot SGOS-funksionaliteit. Die SGOS-lede van Skool A rapporteer dat die skoolhoof ’n goeie voorbeeld stel en eienaarskap en leiding neem deur sy betrokkenheid by inklusiewe

onderwys op skoolvlak. Net so meld Skool D dat die SGOS die ondersteuning van die skoolhoof geniet – D:I:A: “... *our principal really support the team ...*”

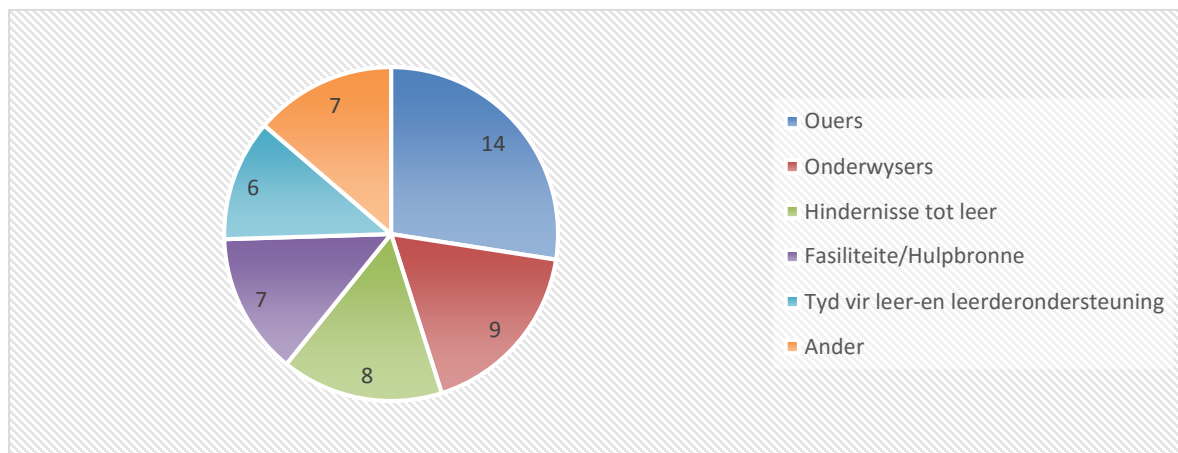
5.2.3.10 Toekenning

Skool C beaam die SGOS se funksionaliteit ingevolge die toekenning wat die skool daarvoor ontvang het. Deelnemer C:F:1 aan die woord: “... *the reward that we got it tells you a lot about us.*” Deelnemer B:F:1 meld ook met trots die sertifikaat en toekenning wat die SGOS verwerf het as erkenning van hul funksionaliteit: “... *we have the certificates, the awards, at least our school can say we do better in remedial.*”

5.2.4 Doelwit 4: Om die grootse uitdagings waarvoor die SGOS in die praktyk te staan kom, te identifiseer

Vir hierdie doelwit word daar gefokus op die vierde sekondêre navorsingsvraag naamlik: ***Wat is die grootste uitdagings waarvoor die SGOS te staan kom?***

Daar is van die deelnemers verwag om na te dink oor die frustrerendste struikelblokke wat SGOS-funksionaliteit uitdaag en dit sodoende uit te lig. Die vyf prominentste temas vanuit die data-ontleding (soos in figuur 5.2) word vervolgens bespreek. Motivering vanuit die fokusgroeponderhoude dra veral gewig aangesien die deelnemers aan hierdie onderhoude self SGOS- lede is of was.



Figuur 5.2: Uitdagings vir SGOS'e in praktyk

5.2.4.1 Ouers

Die invloed van ouers se onbetrokkenheid, vlak van geletterdheid en oningeligtheid word etlike male vermeld as struikelblokke waarvoor SGOS'e te staan kom. "Ouers" as tema word onderverdeel in subtemas en word vervolgens bespreek aan die hand van die deelnemers se uitsprake.

5.2.4.1.1 Onbetrokkenheid en 'n gebrek aan samewerking

Die gebrek aan ouerbetrokkenheid en -samewerking sorg vir groot frustrasie by SGOS'e en word deur sowel die SGOS-lede as die nie-SGOS-lede aangevoer as 'n struikelblok in die suksesvolle uitvoering van hul pligte. SGOS-lede word aangehaal: C:F:1: *"Parents are hesitant to come to school, it gives us a lot of problems you know."* D:F:2: *"... sometimes the parent refuse to come to school and they don't want their children to go to the special school."* E:F:1: *"... we inform the parents who normally does not participate ..."* E:F:2: *"When we ask parents to come in and sign forms they give us problems."*

5.2.4.1.2 Ongeletterdheid

Volgens deelnemers dra die ongeletterdheid van ouers by tot 'n gebrek aan betrokkenheid. In die woorde van Deelnemer E:F:2 word sy eie mening en dié van ander deelnemers opsommend gestaaf: *"But the major problem with the parents is that they are illiterate. They cannot sign ... they are also afraid to come to school when they don't know how to write and read."* Weens die lae geletterdheidsvlak van ouers stuur Skool D nie huiswerk huis toe nie – D:F:3: *"We don't give learners homework because there is no one that can help the learner gets his homework done"*.

5.2.4.1.3 Onkunde

Ouers se gebrek aan kennis aangaande ondersteuning- en intervensieprosesse op skoolvlak bied uitdagings aan SGOS'e wat bestuur moet word. Soos Deelnemer C:F:1 dit stel, *"it's so very difficult because some are illiterate they don't understand the whole process of intervention ... so it gives us a challenge as SBST really"*. Deelnemer C:F:3 beaam ouers se wanpersepsie rondom die stigma wat aan spesiale skole kleef – *"And again lack of knowledge on the side of the parent especially when you refer a learner ... 'no, you cannot take my learner there ... people who are getting there are mentally what, what' ..."*

5.2.4.2 Hindernisse tot leer

Die verskeidenheid van leerhindernisse waarvoor leerders en onderwysers te staan kom, bied 'n uitdaging aan die onderskeie SGOS'e. Deelnemer B:I:B noem verskeie leerhindernisse wat leerders

by Skool B ervaar: “... some of them are having hearing problems, some are short-sighted and some are slow learners. So they are different ...” Skole A en B maak melding van die uitdaging wat ondersteuning aan veral ouer leerders bied, byvoorbeeld A:I:B: “It is very difficult to help a learner who is about 15 or 13 above. It’s not easy to get him or her to the level that you want, because sometimes they say ‘I’m too old for that’ ...” Deelnemer B:F:1 lewer die volgende uitspraak: “... learners who are in grade 5 and 6 who refuse to go to class ... They have an attitude they don’t want to go there ... They say that ‘we don’t want this class it’s stupid learners’, they think so.”

Faktore soos die afstande wat talle leerders moet aflê skole toe en gepaardgaande armoede wat meebring dat leerders honger by die skole opdaag, skep bykomende hindernisse wat op skoolvlak gehanteer moet word. Deelnemer B:F:2 aan die woord: “... our children ... they are coming from far and they come to school hungry ...”. Die groot aantal weeskinders wat deel is van die leerderpopulasie by Skool A word uitgewys as ’n uitdaging vir die SGOS. In die woorde van Deelnemer A:I:B: “Most of the learners they don’t have parents ...” By Skool C bied die gereelde afwesigheid van leerders ’n uitdaging, soos Deelnemer C:I:B dit stel: “... learners who are not attending school regularly ...”

5.2.4.3 Onderwysers

Na aanleiding van die data-ontleding vertraag die gebrek aan kennis en ervaring, ingesteldheid en betrokkenheid van sommige onderwysers die effektiwiteit van SGOS’e op skoolvlak.

Gebrek aan kennis – A:V:1: “Little knowledge from the teachers about inclusive education.”

Gebrek aan ervaring – D:I:A: “... teachers do not know how to make a lesson schedule or to go about breaching that ...” E:I:B: “We don’t have much experience so most of the time we consult ...”

Ingesteldheid – B:F:1: “... but when I give them the forms they would just sit ...” E:F:1: “Some of them, when you’ve ask them to identify learners, they don’t really want to work in dealing with this ... They just want to work with bright learners only.”

Betrokkenheid – C:F:1: “... some educators who are not willing to fill in the SIAS document so they don’t identify the learners...” E:I:B: “... teachers at school aren’t really living up to the Whitepaper 6 ... I don’t think they incorporate inclusive [sic] in classrooms ...”

Die gebrek aan ’n positiewe ingesteldheid sowel as betrokkenheid jeens leerondersteuning word soos volg deur Deelnemer D:F:3 verwoord: “... the other challenge is about us educators in the institution whereby we find when we ask the teachers to submit the learners who have barriers to learning, they

sent a long, long, long paper and when we ask ourselves what do they do in class to assist the learners because all of us are supposed to assist learners in our classes before we can ask for help."

5.2.4.4 Gebrek aan infrastruktuur, hulpbronne en fasiliteite

Gemeet aan die insette van die deelnemers, verdien die tekort aan onder andere klaskamers, hulpmiddels en hulpbronne die nodige aandag om sodoende die funksionaliteit van ondersteuning en SGOS'e op skoolvlak te verbeter. Indirek sien deelnemers die tekort aan klaskamers ooreenkomstig die onderwyser-leerder-ratio. Deelnemer B:F:3 rapporteer: *"... when you look at your learner-teacher ratio it will sometimes take a long time to attend to all the learners' needs."* Deelnemer E:I:B handhaaf dieselfde argument en motiveer dit soos volg: *"... it's difficult to implement everything in class if you've got a class of 45 and you have to assist ..."*

Meer eksplisiet word tekorte aan klaskamerfasiliteite deur die volgende deelnemers gerapporteer: A:I:A: *"I think we're short of classrooms ... I think it will be better if they can create enough space"* B:F:2: *"And another challenge is that I don't have electricity, accommodation also ... I'm using the computer lab and it's not conducive really ..."* A:V:1: *"... shortage of resources in our school e.g. classrooms."* Onvoldoende toiletgeriewe by Skool B word ook gerapporteer – B:F:1: *"... because even the toilets, they are not enough, we don't have toilets ..."* Die behoefte aan hulpmiddels, hetsy vir leerders of onderwysers, word uitgespreek – B:I:B: *"It's the one of the facility, the classroom and also I think learner aids that would help the learners who are having problems."* D:I:A: *"... resources for the teachers to make learning and teaching effective and he supplies those ..."* D:V:1: *"Lack of resources to support the challenges encountered."* Fondse wat aan skole geallokeer word vir die aankoop van hulpmiddels ter ondersteuning van leerders met leerhindernisse is, volgens Deelnemer D:V:1, onvoldoende – *"The finance that is allocated to school is too little to cater for all resources needed for learners with challenges, especially in a rural area like ours."* Soos Deelnemer E:F:1 meld, is die grootte van beskikbare meubels vir leerders by die skool ook nie op standaard nie en skep dit 'n hindernis tot leer vir sommige leerders – *"You will find that in the Foundation Phase, the tables are too high and chairs are too low; therefore the learners cannot write properly, even those [who] are handicapped, it becomes a great problem for them."*

Soos gerapporteer word deur Deelnemer E:F:2, bied afstand na beskikbare hulpbronne 'n verdere uitdaging aan SGOS'e om leerders effektief te ondersteun – *"We really struggle because the Department of Health is not near. This is a rural area ..."*

5.2.4.5 Tyd en werkslading

Die deelnemers voer redes soos werkslading, oorvol klaskamers en tyd as faktore aan wat die daargestelling van leer- en leerderondersteuning in die wiele ry – *“I don’t think they incorporate inclusive [sic] in classrooms ... due to a lot of factors like overcrowding and ... time ... because we do have a lot of children in school with barriers”* (Deelnemer E:I:B). Tyd as faktor word ook gemeld deur Deelnemer D:F:3 – *“Another challenge that we have not enough time ... we can’t keep learners until three o’clock.”* Die tydfaktor word ook as problematies ervaar deur Deelnemer D:F:2 – *“You can’t reach each and every learner in one day ... You have to move around the class and check whether each and every one is partaking. And time doesn’t allow it.”*

Veral die deelnemers van Skool E maak melding van die werkslading van SGOS-lede en rapporteer soos volg: E:I:A: *“SBST members they are teaching, full-time educator,s so they don’t have ample time to focus on that. They must make just a small attempt to focus on SBST, of which I believe it needs more time.”* E:V:2: *“... due to the work load and other things our SBST is not able to reach out to all the learners that need attention.”* Deelnemer D:V:1 vermeld ook die werkslading van onderwysers in die algemeen as ’n uitdaging – *“Educators have a lot of work to do in the classroom.”*

5.2.4.6 Ander

Bykomende redes met ’n lae gewigswaarde (wat nie op figuur 5.2 reflekteer nie) wat vermeld word as redes wat SGOS-funksionaliteit belemmer, sluit die volgende in:

- ’n Gebrek aan ondersteuning deur die skoolbestuurspan – A:V:1: *“Lack of proper support from SMT in our school.”* E:I:B: *“... the school management team ... They don’t sit down and say, ‘How can we help you help this child?’”*
- Onvoldoende ondersteuning van die DGOS – A:V:1: *“No proper support from the department by giving members proper workshop.”* E:V:1: *“... educators need support from the department in terms of workshops on how to run the team activity.”*
- Spanwerk – D:I:A: *“I think there are some members of the team that are not prepare to do their job.”*
- Onduidelikheid oor SGOS se rol en funksie – D:V:1: *“The functions of a team (SBST) are not clear as they don’t understand their duties.”*
- Gebrekkige kennis oor die gebruik van hulpmiddels – D:F:3: *“And how to use these devices.”*
- Onbevredigende betrokkenheid van rolspeleers – C:F:1: *“... if the social workers can do more ... we do report these cases but they come like after a long time ...”*

5.2.5 Doelwit 5: Om aan deelnemers die geleentheid te gee om aspekte en prosesse wat die funksionaliteit van die SGOS kan verhoog, te identifiseer

Daar is SGOS'e en onderwysers wat werklik omgee en op skoolvlak 'n verskil wil maak in die lewens van leerders wat hindernisse tot leer ervaar. Sekondêre navorsingsvraag 5 handel oor aspekte en prosesse wat aandag verdien ten einde SGOS-funksionaliteit op te skerp en te verbeter. Die volgende moontlike oplossings of intervensies word deur deelnemers voorgestel:

5.2.5.1 Bemagtiging van onderwysers

5.2.5.1.1 Werkswinkels

Die behoefte aan bemagtiging van onderwysers in die vorm van werkswinkels blyk by vier uit die vyf skole 'n dringende behoefte te wees.

Skool A:

A:V:1: *"Ask specialists to workshop members of SBST."*

Skool B:

B:F:1: *"... if the workshop is based at the school then we attend, all of us, maybe even the teacher, will have a better knowledge of what is happening instead of been given the documents that they go and read for yourself [sic] ... one on SBST because all of us, we have to take part; it is not only the committee that should take part; all of us must support."*

Skool D:

D:V:1: *"... every school should be supported or workshopped thoroughly to ... give back pride of learners with challenges."*

D: F:3 *"... maybe ... workshops with us at least maybe twice a year so that we cannot [sic] be afraid of it so that we can be used to it. To support us, to develop us."*

Skool E:

E:V:1: *"First, we as educators, need a workshop to assist us in knowing everything that is involved."*

E:F:2: *"Maybe if we can workshop the teachers in our school, we might function well."*

E:F:3: *“Yes, the major problem is that teachers lack information on how to support these learners so there’s a need for them to be workshopped ... the Department ... should give us more workshops on Learner Support. How to assist this learners and how to identify them ...”*

5.2.5.1.2 Ondersteuning aan onderwysers

Vanuit die navorsingsinstrumente spreek die deelnemers ’n behoefte aan ondersteuning, hulpverlening, motivering en effektiewe kommunikasie uit. Deelnemer A:V:2 voel dat die personeel van spesiale skole moet uitreik om onderwysers van onder andere die voldiensskole te ondersteun – *“Teachers at full-service schools must get support from special school.”* Ter verbetering van die SGOS se funksionaliteit spreek Deelnemer E:F:2 die behoefte uit aan die ondersteuning van die skoolhoof: *“... if the principal can support us, maybe they will pull up their socks.”* Die behoefte aan verslaggewing of terugvoer deur SGOS-lede aan onderwyspersoneel word deur vier deelnemers as ’n strategie geopper – A:V:1: *“It must give report quarterly.”* B:I:A *“Interaction with the teachers, they must share information with us ... If maybe they have discuss something in their meeting.”* C:I:B: *“... because they are not calling us, maybe for a meeting, then to sit down to tell us we have a problem like this, what can be done ... whenever they come back from workshop they must give feedback timeously.”*

5.2.5.1.3 Lewenslange leer

Vanuit die fokusgroeponderhoud by Skool A kan veldnotas staaf dat onderwysers aanbeveel word om beter kwalifikasies te verwerf, veral ten opsigte van leerderondersteuning. Deelnemer A:V:2 sluit sterk hierby aan en stel dit soos volg: *“Inclusive education can be more functional if 70% of teachers at full-service schools can obtain qualification of inclusive education.”*

5.2.5.2 Bemagtiging van ouers

Ouers as die primêre opvoeders en versorgers speel ’n deurslaggewende rol in leer- en leerderondersteuning. Skool C bedink interessante inisiatiewe om die ouers in die gemeenskap te bemagtig – C:F:1: *“I think in terms of those parents who are reluctant when we call them, I think we can have a meeting, the parents’ meeting, where we must address these issues. They must know about the SBST, the functionality of it, the importance of us calling them to come to school. I think they are somehow ignorant, so in a parents’ meeting is a relevant platform to address all these issues.”* Deelnemer C:F:2 voeg by: *“... to conscientise parents about the home environment, the situation in which they bring up their kids, the fighting, the alcohol, you can name them ... the environment does count and have a negative effect towards the growth of the learner and the achievement of the learner at school level.”* Deelnemer C:F:3 stel ook voor dat ander rolspelers soos

maatskaplike werkers by die bemagtiging van ouers betrek kan word: *“... we can just arrange a parents’ meeting where those social workers address the parents, their behaviour negatively impact to learners because what all these learners are doing, they saw this at home, most of the time.”*

Deelnemer E:V:1 identifiseer ook die belangrikheid om ouers tot verantwoording te roep vir die rol wat hulle in die onderwys en opvoeding van hul kinders speel: *“Parents need to be involved, in order to let parents know that it is also their responsibilities to assist/support their children.”*

5.2.5.3 Opgradering van infrastruktuur, hulpbronne en fasiliteite

Deelnemers 1, 2 en 3 aan die fokusgroeponderhoud by Skool D spreek die behoefte uit aan ’n leerondersteuningsonderwyser of -eenheid in die skool. Die deelnemers motiveer dit soos volg: D:F:1: *“I think if they can create the classroom for the learners who have barriers to learning.”* D:F:2: *“And that class must be for assisting and a timetable; the remedial class must not be done after hours. They must be accommodated.”* D:F:3: *“I think the main thing is to have a remedial educator.”* Deelnemer E:V:2 voeg sy stem hierby en meen: *“We need a fulltime teacher that works with remedial.”* Deelnemer E:F:2 meld dat kleiner klasgroepe hulpverlening aan leerders met leerhindernisse kan verbeter – *“Maybe a class of 25 to 30 learners might work ... You cannot concentrate on those students who need help in a class of 50 something.”* Die opgradering van die toiletgeriewe vir rolstoelgebruikers by Skool C word gemeld – C:I: A: *“... the toilet for people that are with wheelchairs [sic].”*

5.2.5.4 Gereelde vergaderings

Deelnemer B:V:1 is van mening dat gereelde vergaderings deur SGOS-lede hul funksionaliteit kan verbeter en stel voor dat die SGOS ten minste twee keer per kwartaal vergader en dan by dieselfde geleentheid ook hul uitdagings lys – *“They must meet twice per term. They must list all their challenges to improve them.”* Deelnemer D:V:2 beaam dit: *“The committee must meet regularly twice per term. Evidence must be in file.”* Deelnemer D:I:A deel die behoefte van onderwysers om met die SGOS te vergader: *“They should hold monthly meetings and then as a team, sometimes they should call us as a staff and bring us on board ...”*

5.2.5.5 Ander

Bykomende strategieë voorgestel deur deelnemers ter versterking van die SGOS’e se funksionaliteit word voorgehou:

Werkbare rooster – A:V:1: *“It must have [an] operational timetable.”*

Bemagtiging van leerders – C:F:3: *“I think we must also engage ... learners ... if we can just explain to all learners that ... to intervene is to assist, so that at the end of the day you can pass like all the learners. So I think if we can improve that, explaining to the learners, we can maybe just go to higher heights.”*

Ondersteuning deur die DGOS – E:I:A: *“... with enough support from the District I think they should be fine.”*

Werkslading van SGOS-lede – E:I:A: *“... they should have less workload and have ... hours where they focus strictly on SBST.”*

5.3 Interpretasie en bespreking van navorsingsbevindinge

Die bevindinge van die empiriese navorsing word vervolgens bespreek ooreenkomstig die vyf gestelde doelwitte vir die studie.

5.3.1 Doelwit 1: Begrip van die SGOS binne die konteks van inklusiewe onderwys

In geheel suggereer die terugvoer van die SGOS- sowel as die nie-SGOS-lede vanuit die fokusgroepe en individuele onderhoude, asook die vraelyste dat al die deelnemers weet wat die SGOS is. In hierdie studie blyk dit duidelik dat die deelnemers 'n ingeligte begrip van die rol, funksies en verantwoordelikhede van die SGOS openbaar.

Die vyf oorkoepelende temas wat geïdentifiseer is as die belangrikste funksies en verantwoordelikhede van die SGOS op skoolvlak (d.i. identifikasie van leerders met hindernisse tot leer; ondersteuning aan leerders met leerhindernisse; ondersteuning aan onderwysers; skakeling met rolspelers; en verwysing van leerders vir ondersteuning en intervensie) is deurgaans deur die SGOS-lede van al vyf landelike laerskole gemotiveer en het sodoende 'n frekwensie van vyf uit vyf verdien vir skole wat die temas geopper het. Die afleiding kan gemaak word dat die SGOS-lede by die vyf onderskeie landelike laerskole 'n goeie begrip toon in sake die belangrikste funksies en verantwoordelikhede van die SGOS op skoolvlak. Die prominente temas wat as funksies en verantwoordelikhede geïdentifiseer is, volg 'n logiese verloop in die ondersteuningsproses, waar leerders met hindernisse tot leer eerstens geïdentifiseer word, dan ondersteun word en, as laaste uitweg, verwys word vir assessering en/of intervensie. Hierdeur illustreer SGOS-lede die begrip van die standaard SIAS-proses en -prosedures wat gevolg behoort te word ter ondersteuning van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling.

Ten einde onderwysers te ondersteun in die gebruik van praktyke van inklusiewe onderwys neem die SGOS'e by al vyf laerskole, soos gerapporteer word, verantwoordelikheid vir die bemagtiging van hul kollegas. Dit gee 'n aanduiding van die SGOS-lede se insig met betrekking tot die feit dat hoe meer en beter onderwysers bemagtig, opgelei en ondersteun word, hoe meer en beter kan leerders uiteindelik ondersteun word.

Dat ondersteuning verwys na die skakeling met 'n interaktiewe netwerk waarvan die ouers of versorgers deel is, word goed deur die SGOS-lede verstaan aangesien hulle dit lys as een van die belangrikste funksies en verantwoordelikhede. Die konsep van uitgebreide ondersteuning binne inklusiewe onderwys realiseer dus op voetsoolvlak in die vyf gekose landelike laerskole.

Die bykomende verantwoordelikhede wat SGOS-lede by die onderskeie skole aan hulself toeken word gesien as aktueel en baie relevant tot leer- en leerderondersteuning en illustreer 'n beleidsbelynde begrip van die SGOS binne die konteks van inklusiewe onderwys.

5.3.2 Doelwit 2: Die modus operandi wat gevolg is om die SGOS tot stand te bring

Op grond van die gegewens vanuit die data-ontleding blyk dit dat daar SGOS'e by al vyf landelike laerskole gevestig is en nie uitsluitlik by die drie laerskole wat met 'n toekenning vir 'n funksionele SGOS bekroon is nie.

Na aanleiding van die deelnemers se reaksie op die vrae wat gestel is oor hoe daar te werk gegaan is om die SGOS by die skool tot stand te bring, blyk dit dat die prosesse wat gevolg word nie deursigtig is nie en dat alle onderwyspersoneel nie deel gemaak word van die aanwysingsproses nie. Alhoewel beleid en handleidings aanbevelings maak vir lede wat op die SGOS behoort te dien, bly die ideaal dat die aanwysingsproses openlik en deursigtig sal geskied. Bevindinge soos gerapporteer in afdeling 5.2.2 dui waarskynlik daarop dat nie alle onderwyspersoneel die geleentheid gegun word om in te koop en deel te word en te voel van die ondersteuningspan en sy aktiwiteite nie. Die afleiding kan gemaak word dat die korrekte prosedures om SGOS'e by skole te stig, op hierdie stadium nie gevolg word nie en daarom indirek die samewerking en inkoop van alle onderwyspersoneel inboet. 'n Veronderstelling wat gemaak word, is dat as die korrekte prosedures gevolg word, dit heel moontlik kan lei tot verhoogde funksionaliteit van SGOS'e op skoolvlak aangesien hulle die ondersteuning en samewerking van die meeste personeellede sal hê. 'n Benadering waarvan al die personeel deel is, kan net tot voordeel vir alle leerders wees.

Talle deelnemers kon wel noem watter onderwyspersoneel tans op die SGOS dien. Dit kan tweeledig geïnterpreteer word, naamlik dat SGOS'e wel op skoolvlak sigbaar is in die uitvoering van hul pligte en verantwoordelikhede of alternatiewelik impliseer dit dat onderwysers professioneel toegewyd is

om betrokke te raak by SGOS-aktiwiteite en die gepaardgaande leer- en leerderondersteuning tot voordeel van leerders se akademiese vordering.

Die onderwyspersoneel wat aangewys is om deel uit te maak van die SGOS'e by die vyf landelike laerskole (d.i. lede van die skoolbestuurspan en onderwysers met spesialiskennis en -vaardighede in die veld van leerderondersteuning, lewensoriëntering of berading) is bewys dat hierdie ondersteuningspanne saamgestel is uit kundige en ervare onderwyspersoneel.

5.3.3 Doelwit 3: Insig of persepsies met betrekking tot 'n beter funksionerende SGOS

Soos met die data-ontleding bevind is en geïllustreer word in figuur 5.1, gradeer deelnemers die funksionaliteit van die onderskeie SGOS'e by die vyf landelike laerskole met 'n gemiddeld van 70%. SGOS-funksionaliteit word deur geen deelnemer, hetsy vanuit die vraelyste of individuele onderhoude, met 'n laer gemiddelde as vyf uit tien gegradeer nie. Vyf van die agtien deelnemers (nie-SGOS- lede) gradeer die funksionaliteit van die SGOS by die skool as 100% effektief.

Die volgende afleidings per geïdentifiseerde temas kan gemaak word na aanleiding van deelnemers se kwalitatiewe insette aangaande die SGOS se funksionaliteit by die onderskeie laerskole:

- Met die hoogste frekwensie het deelnemers aangedui dat **ondersteuning aan leerders** wat hindernisse tot leer ervaar die funksionaliteit van 'n SGOS grootliks definieer. Op grond van die ses subtemas wat geïdentifiseer is onder “ondersteuning aan leerders” kan die afleiding gemaak word dat onderwysers die kompleksiteit en omvang van ondersteuning aan leerders begryp. Ook blyk dit duidelik dat die deelnemers verstaan dat ondersteuning aan leerders met hindernisse tot leer veel meer behels as skoolstiese en akademiese hulpverlening. 'n Afleiding wat hieruit gemaak word, is dat deelnemers kennis dra van die holistiese benadering tot ondersteuning en hulpverlening binne die benadering van inklusiewe onderwys.
- Insig met betrekking tot die konsep van uitgebreide ondersteuning aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar, kwalifiseer die hoë frekwensie wat aan **samewerkende vennootskappe** toegeken word. Deelnemers illustreer vanuit die databevindinge 'n besef van samewerking met rolspelers anders as kollegas. Deelnemers erken die SGOS se rol as skakel tussen die skool en ander rolspelers. In lyn met beleid en met die oog op voorkomende en regstellende ondersteuning maak een van die laerskole melding van skakeling met 'n nabygeleë spesiale skool ter benutting van beskikbare (menslike) hulpbronne en hulpmiddels. Skakeling met rolspelers verbonde aan ander nasionale departemente (d.i. die Departemente van Maatskaplike Ontwikkeling, Gesondheid en Binnelandse Sake, die Suid-Afrikaanse Polisiediens en die Suid-Afrikaanse Agentskap vir Maatskaplike Sekerheid) blyk

'n realiteit te wees. Die sentrale rol wat ouers in die ondersteuningsproses behoort te speel word geensins onderskat nie en dwing SGOS'e tot ekstreme pogings om ouers by die ondersteuning van hul kinders te betrek. Min melding word egter gemaak van skakeling met gemeenskapslede of gemeenskapsorganisasies. Die afleiding wat hieruit gemaak word, is dat daar talle onontginde bronne in die gemeenskappe lê wat wag om beskikbaar gestel te word by die implementering van inklusiewe onderwys as 'n kollektiewe verantwoordelikheid tot kinderontwikkeling en -ondersteuning.

- Die meerderheid deelnemers dra kennis van **dokumentasie** wat voltooi moet word en in plek behoort te wees as bewys van identifikasie, intervensie en ondersteuning aan die leerder wat 'n hindernis tot leer ervaar. Die bevindinge toon egter dat weinig deelnemers (SGOS- of nie-SGOS-lede) die dokumente kon identifiseer as SIAS-dokumente. Dit mag 'n leemte ontbloom ten opsigte van die kennis en rasionaal van relevante prosedures en beleide. Bewyslewing van rekordhouding en verslagdoening met die nodige papierwerk daarvoor in plek, byvoorbeeld die SGOS-lêer, notules van vergaderings, kwartaalverslae, die rooster en 'n SGOS-boek, bevestig die sterk administratiewe kwaliteite wat van 'n funksionele SGOS verwag word.
- SGOS'e se funksionaliteit word verder gemeet aan die mate waarin die DGOS betrokke gemaak word by die ondersteuningsproses. Deelnemers vertolk **DGOS-betrokkenheid** uitsluitlik as die hantering van verwysings of assessering van leerders (gewoonlik met die doel vir uitplasing) en die monitering en ondersteuning aan SGOS'e tydens skoolbesoeke. Vanuit die bevindinge word slegs beamptes wat betrokke is in inklusiewe onderwys op distriktvlak gesien as lede van die DGOS.
- Die feit dat **SGOS'e vergaderings** belê illustreer, volgens deelnemers, die funksionaliteit van die SGOS. Die onvoldoende hoeveelheid vergaderings (een keer per kwartaal by die meeste skole) wat egter deur deelnemers verbonde aan al vyf landelike laerskole gerapporteer word, weerspieël heel moontlik die skool se ander onderwyspersoneel se gesindheid teenoor inklusiewe onderwys en die gepaardgaande verantwoordelikhede en die lae prioriteit wat leer- en leerderondersteuning by skole geniet.
- Die **gebruik van hulpmiddels** om aan leerders met 'n leerhindernis 'n regverdige kans in die klaskamer te gee word deur beduidend min skole gerapporteer. Uit die minimale insette van die deelnemers aangaande hulpmiddels tot beskikking van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling kan die afleiding gemaak word dat skole of SGOS'e óf nie kennis dra van die beskikbare hulpmiddels nie óf dat hulpmiddels moontlik nie die prioriteitslys haal as daar vir onderrig- en leermateriaal begroot word nie.

- SGOS'e word op skoolvlak deur deelnemers geëvalueer as funksioneel omdat **ondersteuning aan onderwysers** deur SGOS-lede aangemoedig word. Ondersteuning aan onderwysers behels die versterking van vaardighede en kennis op 'n informele en formele vlak waar onderwysers óf in diens opgelei word óf genooi word om werksinkels by te woon. Opleidingsgeleenthede word aan alle onderwysers gebied en nie uitsluitlik vir SGOS-lede nie. Werksinkels blyk egter die inisiatief van die DGOS te wees.
- Die deelnemers in hierdie studie vertolk **spanwerk** nie net as relevant tot die SGOS nie, maar verbreed spanwerk tot 'n verbintenis van al die onderwysers by die skool. Hierdie is 'n groot pluspunt aangesien leer- en leerderondersteuning volgens beleid die verantwoordelikheid van alle onderwysers is.
- Die skoolhoof se ondersteuning aan die SGOS is 'n faktor wat die ondersteuningspan se funksionaliteit kan versterk of verhinder. Minder as 50% van die skole rapporteer dat die SGOS die ondersteuning van die skoolhoof geniet. Sou hierdie onbevredigende statistiek die resultaat wees van die skoolhoof se gebrek aan **leierskap**, onkunde (onvoldoende kennis van relevante beleide) of bloot die ontduiking van pligte? Dit kan waarskynlik ook daarop dui dat skoolhoofde hulself tradisioneel nie as onderrigpersoneel beskou nie.
- Die goeie praktyke en funksionaliteit van SGOS'e by drie van die vyf landelike laerskole is erken met 'n **toekenning** aan die skool. Met trots maak die SGOS-lede dan ook melding van die toekenning wat hulle ontvang het. 'n Afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat erkenning en die beloning van suksesse positiewe gesindhede inskerp en aanmoedig, wat waarskynlik volgehoue ondersteuning aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling tot gevolg kan hê en selfs kan lei tot 'n strewe na verbeterde en uitgebreide dienslewering.

5.3.4 Doelwit 4: Uitdagings waarvoor die SGOS in die praktyk te staan kom

Uitdagings wat die effektiwiteit van ondersteuningspanne op skoolvlak uitdaag, word deur die SGOS- sowel as die nie-SGOS-lede gerapporteer. Bevindinge word vervolgens gemaak rakende struikelblokke wat verband hou met SGOS funksionaliteit en wat leemtes laat in kwaliteit- leer-en leerderondersteuning

Verskillende aanwysers wat 'n gebrek aan ouerbetrokkenheid tot gevolg het, is gevind. Dit sluit veral die lae onderwyspeil van die ouers in sowel as die gebrek aan kennis wat ouers openbaar aangaande hindernisse tot leer, ondersteuning, intervensie en spesiale skole. Weens die genoemde aanwysers word ouers vir vele leerders ook 'n hindernis tot leer.

Die landelike konteks van die vyf laerskole wat by die studie betrek is, skep bykomende hindernisse tot leer en verhoog uitdagings tot hulpverlening en ondersteuning. Soos wat die studie se bevindinge

uitwys, is dit veral leerders wat blootgestel word aan swak sosio-ekonomiese omstandighede en ekstrasieke faktore (soos ver afstande skool toe, gereelde afwesigheid, honger en armoede) wat 'n hoër risiko loop om leerhindernisse te ontwikkel. In die meeste gevalle word leerders ook geïdentifiseer met 'n kombinasie van twee of meer leerhindernisse.

Die resultate toon dat onderwysers by al vyf landelike laerskole as gevolg van 'n ingesteldheidsprobleem of gebrek aan kennis en betrokkenheid verhoed dat leerders met hindernisse geïdentifiseer en ondersteun word. Aangesien onderwysers 'n belangrike rol speel in die vermindering en verwydering van hindernisse tot leer, is dit van kardinale belang dat onderwysers en SGOS'e hande sal vat in die ondersteuningsproses ten einde aan leerders 'n stimulerende en veilige leeromgewing te skep en leerders met leerhindernisse in te sluit in die klaskamer en hulle nie te marginaliseer nie.

Die afleiding word gemaak dat die verspreiding van hulpbronne (bv. onderwysers en hulpmiddels) en 'n tekort aan fondse en fasiliteite (bv. klaskamers, toiletgeriewe en meubels) bydraende oorsake is wat SGOS-funksionaliteit en leer- en leerderondersteuning belemmer. Dit is gebreke wat deur geallokeerde fondse aan skole oorkom kan word.

In hierdie studie is dit duidelik dat “tyd” vir deelnemers in die breër uitvoering van hul taak rakende leerderondersteuning 'n uitdaging bied. Die afleiding wat hieruit gemaak word, is dat onderwysers nie leerderondersteuning as deel van hul daaglikse klaskamerpraktyk beskou nie, maar dit eerder sien as 'n bykomende verantwoordelikheid. Leiding in verband met gesonde klaskamerbestuur en -praktyke en differensiasie ten opsigte van die kurrikulum en assessering kan moontlik 'n oplossing bied ter ondersteuning van leer- en leerderondersteuning.

5.3.5 Doelwit 5: Aspekte of prosesse wat die funksionaliteit van die SGOS kan verhoog

In lyn met die aspekte wat deur deelnemers geïdentifiseer is as uitdagings wat SGOS'e se funksionaliteit op skoolvlak beperk, bied deelnemers ook moontlike oplossings en strategieë aan ter versterking van SGOS'e se funksionaliteit.

Deelnemers se voorgestelde strategieë word vervolgens beoordeel om tot gevolgtrekkings vir die gestelde doelwit te kom:

- Voorstelle vir die bemagtiging van onderwysers behels onder andere werkswinkels, ondersteuning deur spesialiste en kundige personeel van spesiale skole, ondersteuning van die skoolhoof, terugvoer en rapportering aan kollegas en motivering tot lewenslange leer en die verbetering van onderwysers se kwalifikasies. Dit alles is relevante, ideale en werkbare voorstelle. 'n Dringende behoefte aan opleiding en werkswinkels word wyd gemotiveer deur

die deelnemers en daarom kan die afleiding gemaak word dat onderwysers positief en gretig is om bemagtig te word. Die afleiding wat die navorser egter bekommer, is die gebrek aan inisiatief op skoolvlak om onderwysontwikkeling te inisieer en te laat realiseer. Dit blyk dat skole daarop staatmaak dat personeelontwikkeling vanuit ander oorde sal gebeur.

- Interessante en praktiese inisiatiewe word voorgehou ter bemagtiging van ouers aangaande ouerskap en hul rol in die onderwys en opvoeding van hul kinders. Die inisiatiewe wat onderneem word, bevestig nie net deelnemers se insig en kreatiwiteit tot probleemoplossing nie, maar bevestig hul desperaatheid om ouers te bemagtig ten einde hul betrokkenheid en verstaan te verhoog. Die uitdaging wat hiermee gepaardgaan, is die uitvoering en implementering van die strategieë wat op papier voorgestel word.
- 'n Noodkreet vanuit die deelnemers se geledere hou verband met die onderwyser-leerder-ratio. Alhoewel kleiner en meer hanteerbare klasgroepe as die ideaal en oplossing vir effektiewe leer- en leerderondersteuning voorgestel word, impliseer dit finansiële uitdagings aangesien dit bykomende hulpbronne (menslik en fisies) sal vereis. Is dit nie egter juis die gebrek aan finansies wat die rede is vir die huidige tekort aan fasiliteite en hulpbronne nie?
- Deelnemers het aangetoon dat SGOS-funksionaliteit moontlik kan verbeter as vergaderings op 'n meer gereelde basis as een keer per kwartaal gehou word. Die gebrek aan gereelde saamkom om leer- en leerderondersteuning te bespreek, te fasiliteer en te evalueer kan 'n aanduiding wees van effektiwiteit wat tans ingeboet word. Dit impliseer indirek dat daar nie voldoende tyd spandeer word om die behoeftes van leerders sinvol en deurdag te hanteer en individuele ondersteuningsplanne vir leerders te dinkskrum nie.
- Die bykomende strategieë wat voorgestel word om die SGOS'e se funksionaliteit te verhoog spruit duidelik voort uit praktiese bewustheid wat op operasionele vlak ondersoek behoort te word. Voorstelle soos 'n werkbare rooster, die bemagtiging van leerders, ondersteuning deur die DGOS en die verligting van die werkslading vir SGOS-lede dui op die deelnemers se begrip van wat op voetsoolvlak gedoen moet word om 'onderwys vir almal' en leer- en leerderondersteuning sinvol te laat gebeur.

5.4 Verband tussen bevindinge uit die empiriese navorsing en die literatuurstudie

Die vermelde navorsingsbevindinge vanuit die empiriese studie geloods, word vervolgens bespreek en vergelyk en vanuit die literatuurstudie gemotiveer. Die bespreking word gedoen aan die hand van die belangrikste funksies van die SGOS ten opsigte van doeltreffendheid asook die werkswyse en prosedures soos deur beleide van inklusiewe onderwys bepaal, naamlik (Department of Basic Education, 2014:31-32; Fourie & Hooijer, 2018:15-16; IESA, 2015b):

- koördinering van alle leerders, onderwysers, die kurrikulum en ondersteuning in die skool;

- ondersteuning van die onderrig-en-leerproses;
- ontwikkeling van strategieë om werk te maak van die behoeftes en hindernisse tot leer – 'n groot fokus op onderwyserontwikkeling;
- gebruik van ekstra hulpbronne van binne en buite die skool om uitdagings die hoof te bied;
- aanmoediging van kollegiale of portuurondersteuning;
- bestudering van die verslag wat deur die onderwyser verskaf is oor hindernisse tot op daardie stadium geïdentifiseer en ondersteuning verleen asook die impak van daardie ondersteuning;
- bekwaam in die gebruik van die SIAS-beleid en om onderwysers deur die SIAS-ondersteuningsvoorsieningsproses te begelei;
- verleen van hulp aan onderwysers om gepaste intervensies te beplan; en
- monitering van die situasie nadat die voorgestelde program geïmplementeer is en bestuur van verwysing na die DBST.

Hiervolgens kan die belangrikste funksies van die SGOS soos volg opgesom word:

- **Die SGOS moet toesien dat elke onderwyser inklusiewe praktyke in en buite die klaskamer implementeer** (Departement van Basiese Onderwys, 2014:28-30). Hiervolgens wil beleid groter toeganklikheid tot onderwys aan alle leerders verseker en leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar, identifiseer en ondersteun (Departement van Onderwys, 2001:5). Die eerste stap, volgens die voorgestelde ondersteuningsprosedure binne die raamwerk van die SIAS-beleid, naamlik die identifikasie van leerders met 'n ondersteuningsbehoefte, word deur die deelnemers gerapporteer as 'n logiese uitvloeisel in die praktiese implementering van inklusiewe praktyke in die klaskamer. Alhoewel die vroeë identifikasie van hindernisse tot leer en ontwikkeling deur Witskrif 6 en die SIAS-beleid geprioritiseer word (Departement van Basiese Onderwys, 2014:19, 28, 33; Departement van Onderwys, 2001:24, 35-36, 55) en die literatuur die waarde van vroeë identifikasie benadruk (IESA, 2016a:2; Makoelle, 2012:100) maak die deelnemers nooit melding van “vroegtydige” identifikasie of intervensie nie. Aangesien die verskeidenheid van leerhindernisse waarvoor leerders en onderwysers te staan kom as 'n uitdaging aan die SGOS'e gerapporteer word, tesame met die uitdaging wat ondersteuning aan ouer leerders bied, blyk Fourie en Hooijer (2018:10) se stelling dat leerhindernisse meestal eers geïdentifiseer word as dit ernstige skolastiese uitvalle tot gevolg het, waar te wees. Dit bevestig ook Lange en Thompson (2006:108) se bevinding dat dit al hoe moeiliker word om agterstande by leerders uit die weg te ruim namate leerders ouer word.

Volgens Hay (2013:224-225) is ondersteuning aan alle leerders en onderwysers deurslaggewend tot die filosofie van inklusiewe onderwys. Die konsep van inklusiewe onderwys promoveer ondersteuning aan leerders vir sover moontlik binne die hoofstroomopset (Fourie & Hooijer, 2018:6-7, 11) en, volgens Fair (2014:2), verbeter leerders met leerhindernisse se akademiese prestasie as hulle in hoofstroomskole is. Hier word al vyf laerskole gelyk gegee aangesien die data-ontleding vir hierdie studie bevind het dat ondersteuning in hierdie landelike hoofstroomlaerskole wel aan leerders gebied word. Die praktiese implikasie wat inklusiewe ondersteuning vir onderwysers inhou, is die indirekte benadering tot ondersteuning (Hay, 2013:224), waar die onderwyser persoonlik toetree tot hulpverlening en ondersteuning. Die deelnemers rapporteer 'n goeie verstaan van die idee dat die proses van ondersteuning by die klasonderwyser self begin. Die waarde en sukses van hul intervensie en ondersteuning aan leerders word deur die deelnemers gemeld en dit word dan ook as maatstaf gebruik om SGOS-funksionaliteit te motiveer.

In lyn met Witskrif 6 se ideaal dat praktyke van inklusiewe onderwys deurlopend en in elke onderwysopset aan die orde van die dag sal wees en dat alle leerders by inklusiewe onderwys sal baat (Furgeson in Nel *et al.*, 2016:2), vind praktyke van inklusiewe onderwys ook buite die klaskamers plaas wanneer deelnemers rapporteer dat skole daarop bedag is om die negatiewe invloed van armoede te bekamp en onderwyspersoneel aangemoedig word om leerders te ondersteun in die vorm van skenkings soos kos en klere.

- **Die SGOS moet die onderrig-en-leerproses by die skool ondersteun en versterk**
Departement van Basiese Onderwys (2014:31-32). By die vyf landelike laerskole is daar wel SGOS's gestig ten einde die ideaal van 'onderwys vir almal' tot sy reg te laat kom – in lyn met Doelwit 26 van die aksieplan “Onderwys 2025” om die aantal skole wat inklusiewe onderwys doeltreffend toepas te vermeerder. Dit blyk egter dat die seleksie en daarstelling van die SGOS nie 'n deursigtige proses op skoolvlak is nie, maar uitsluitlik aan die skoolbestuurspan oorgelaat word en dat al die onderwyspersoneel nie vanuit die staanspoor by die praktyke van inklusiewe onderwys betrek word nie. Dit is heel moontlik 'n geldige rede waarom Nel *et al.* (2016:10) rapporteer dat sommige personeellede by skole oningelig voel oor die rol en die funksie van die SGOS en leerondersteuning beskou as die verantwoordelikheid van die leerondersteuningsonderwysers en die SGOS.

'n Onbevredigende aantal deelnemers rapporteer positief oor aspekte soos die beskikbaarstelling van hulpmiddels aan leerders vir 'n regverdigde leerervaring in die klaskamer, differensiasie van onderrigmetodes, ondersteuning deur klasmaats, ekstra klasse en die monitering van die onderrig-en-leergebeure. Hierdie bevinding staaf Nel *et al.*

(2014:904) se bevinding uit die literatuur dat SGOS-lede oor die algemeen nie oor die nodige vaardighede beskik om hul funksie as ondersteuners spesifiek op die gebiede van kurrikulumaflewering, assessering, leerderondersteuning en die fasilitering van hulpbronne te verrig nie.

'n Teleurstellende bevinding uit die studie is dat dieselfde uitdagings wat die land se onderwysstelsel in 2007 (soos gerapporteer deur Stofile & Green, 20017:61) die hoof moes bied, naamlik oorvol klaskamers, onvoldoende infrastruktuur (klaskamers, lopende water, elektrisiteit en aangepaste toilette) en 'n gebrek aan hulpbronne en hulpmiddels, in 2016 steeds die realiteit van die onderwyswerklikheid is by die vyf landelike laerskole wat by die studie betrek is. Dit is veral sistemiese hindernisse soos oorvol klaskamers en die hoë werkslading van onderwysers (Departement van Basiese Onderwys, 2014:5) wat, volgens die deelnemers die tyd en praktyk wat aan leer- en leerderondersteuning spandeer kan word, roof.

Om die professionele kapasiteit van alle onderwysers te ontwikkel en hulle te bemagtig met vaardighede om die verskeie hindernisse waarvoor die leerders te staan kom, te interpreteer (Departement van Basiese Onderwys, 2014:31-32), veronderstel noodwendig heropleiding, indiensopleiding en ondersteuning ten einde effektiewe beleidsimplementering te verseker. Die gebrek aan beleidsimplementering word deur die onderwysers erken en word toegeskryf aan hul gebrek aan kennis, ervaring, ingesteldheid en betrokkenheid. Die navorsingsbevindinge het uitgewys dat baie onderwysers 'n behoefte het aan veral formele opleiding in die vorm van werkswinkels. Aangesien beleid alle onderwysers op skoolvlak betrek by die ondersteuningsproses en -aktiwiteite, meen Stofile en Green (2007:59) dat sinvolle opleiding- en bemagtigingsgeleenthede nie net die kennis en vaardighede van onderwysers kan verbeter nie, maar ook die moraal – kernbelangrik vir die suksesvolle implementering van praktyke van inklusiewe onderwys.

Die deelnemers noem dat onderwysers wel deur kollegas en SGOS-lede ondersteun word om die uitdagings wat 'n diverse klaskamer aan onderwysers stel die hoof te bied. Die deelnemers se terugvoer erken die sneeubaleffek van “ondersteun die onderwyser sodat die leerder ondersteun kan word”, soos die Witskrif ten doel het om onderwysers te bemagtig om uiteindelik leerders wat hindernisse tot leer ervaar, te identifiseer, te akkommodeer en te ondersteun (Departement van Onderwys, 2001:6; Donohue & Bornman, 2014:3; Engelbrecht *et al.*, 2015:7).

- **Die SGOS moet hulpbronne wat nodig is om leerders te ondersteun, ontgin, raadpleeg of betrek** (Departement van Basiese Onderwys, 2014:31-32). Gemeenskapsgebaseerde samewerking tussen onderwysers, ouers, skoolbeheerliggame, sielkundiges, terapeute, gesondheidswerkers, gemeenskapslede, gemeenskapsorganisasies, mediese dokters, verpleegsters, nieregeringsorganisasies en die private sektor idealiseer 'n spanpoging ter ondersteuning van leerders met hindernisse tot leer. Witskrif 6 wys daarop dat die ouers of versorgers van leerders met leerprobleme by die ondersteuningsproses betrek moet word (Hay, 2013b:249-250). Streng gesproke mag geen ondersteuning en hulpverlening aan leerders gebied word sonder die toestemming van hul ouers nie. Soos vorige navorsing bevind het, staaf die resultate van die huidige studie dat faktore soos ongeletterdheid en gebrek aan kennis maar twee van die faktore is wat ouers traag laat om betrokke te raak by die ondersteuningsproses en hul samewerking te gee. Die afleiding wat uit hierdie bevinding gemaak kan word, is dat ouers 'n bykomende ekstrinsieke hindernis tot leer vir talle leerders verteenwoordig.

Deelnemers verbonde aan een van die landelike laerskole meld dat professionele en kundige vaardighede van personeel verbonde aan die nabygeleë spesiale skool (hulpbronsentrum) by die ondersteuningsnetwerk betrek word en dat die skool selfs hulpmiddels van die spesiale skool leen ter ondersteuning van leerders met leerhindernisse. Dit verteenwoordig 'n praktiese toepassing van die rasionaal agter spesiale skole as hulpbronsentrums, soos voorgestel deur Witskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001:10, 18; Fourie & Hooijer, 2018:18).

Soos Hay (2013a:225) en Nel en Grosser (2016:86) dit verstaanbaar verduidelik, veronderstel ondersteuning binne inklusiewe onderwys 'n strategie van samewerking tussen opvoedkundiges en ander professioneel opgeleide persone. Aangesien ondersteuning aan leerders wyer as die akademie kring, rapporteer die deelnemers genoegsame bewys van pogings tot uitgebreide ondersteuning tussen opvoedkundiges en ander belanghebbendes. Volgens bewyslewering skakel die SGOS'e van die vyf landelike laerskole met ander provinsiale departemente vir kundige hulpverlening en ondersteuning aan leerders met leerhindernisse. Nooit rapporteer die deelnemers egter oor die suksesse wat die skakeling oplewer nie. Dit bevestig heel moontlik Schoeman (in Motitswe, 2014:259-260) en Nel *et al.* (2014:904) se bevindinge dat samewerking en terugvoer vanuit die geledere van ander rolspelers in die ondersteuningsnetwerk 'n uitdaging en rede tot frustrasie vir SGOS'e is.

- **Die SGOS moet ondersteuning deur kollegas aanmoedig** (Departement van Basiese Onderwys, 2014:31-32). Dit is nie die SGOS se verantwoordelikheid om leerders namens die

onderwysers te ondersteun nie, maar eerder in samewerking met die onderwysers strategieë ter ondersteuning te fasiliteer (Johnson & Green, 2007:163). Die SGOS word daarom beskou as 'n platform waar onderwysers mekaar kan help met kennis en kundigheid rakende hulpverlening en ondersteuning aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Fourie & Hooijer, 2018:15; Hay, 2013b:253). Insette van die deelnemers erken die dinamika van spanwerk en bevestig onderlinge samewerking en ondersteuning tussen SGOS-spanlede. Ook deel SGOS'e die kollektiewe verantwoordelikheid met onderwysers op skoolvlak en gebruik hulle hul unieke posisie om onderlinge samewerking aan te moedig. Soos McCarthy (2012:10) meld, is spanwerk die grondslag van 'n doeltreffende span, maar om doeltreffendheid te verseker, is leierskap 'n uitdaging. Die deelnemers van twee skole erken die rol en ondersteuning van die skoolhoof in die ondersteuningsproses en lys leierskap as 'n bewys van funksionaliteit van die SGOS.

- **Die SGOS moet die hulpverlening deur die onderwyser en die impak daarvan evalueer** (Departement van Basiese Onderwys, 2014:28-30). SGOS'e word, volgens beleid, genoodsaak om gereeld byeen te kom om hulpverlening aan leerders met hindernisse te bespreek en te evalueer (Departement van Onderwys, 2009:16-17). Die resultate van hierdie studie sluit aan by bevindinge deur Motitswe (2014:263) en Nel *et al.* (2016:10), naamlik dat SGOS'e nie so gereeld bymekaarkom as wat daar van hulle verwag word nie. Die skole rapporteer dat die SGOS'e een keer per kwartaal vergaderings hou. Dit impliseer drie tot vier vergaderings minder per kwartaal as wat voorgestel word deur beleid (Departement van Onderwys, 2009:16). Gegrand op die bevindinge vir die studie spreek die deelnemers 'n behoefte aan meer gereelde vergaderings van die SGOS uit.
- **Die SGOS moet toesien dat elke onderwyser die SIAS-beleid implementeer** (Departement van Basiese Onderwys, 2014:31-32). Die SIAS-beleid wil hulpverlening en ondersteuning aan leerders op nasionale vlak formaliseer (Departement van Basiese Onderwys, 2014:2). Op skoolvlak word daar van die onderwyser verwag om verantwoordelikheid te neem vir die proses van hulpverlening en ondersteuning (Departement van Basiese Onderwys, 2014:28). Die SIAS-beleid voorsien die skool van 'n stel dokumente wat gebruik moet word tydens die sifting, identifikasie, assessering en ondersteuning van 'n leerder met 'n leer- of ontwikkelingshindernis. Die bevindinge uit die studie reflekteer onderwysers se bewustheid van dokumente wat voltooi moet word, maar die oorgrote meerderheid van die deelnemers aan die studie het nie na die dokumente verwys as "SIAS-dokumente" nie en kon ook nie afsonderlik na die individuele vorms verwys nie. Hierdie is

heel moontlik 'n bevinding wat Fourie en Hooijer (2018:8) se waarneming dat die SIAS-beleid vir talle onderwysers 'n oorweldigende nuwe manier is van dinge doen, bevestig.

Die herhaalde melding van leerders wat professioneel geassesseer of na spesiale skole uitgeplaas is of word, impliseer noodwendig dat die SIAS-beleid toegepas word by die vyf landelike laerskole. Volgens beleid kan die DGOS slegs die uitplasing van 'n leerder aanbeveel as die verwysende skool genoegsame bewys kan lewer dat die SIAS-proses gevolg is en dat die leerder nie baat gevind het by die hulpverlening en ondersteuning wat hy of sy ontvang het nie (Departement van Basiese Onderwys, 2014:10-11; Departement van Onderwys, 2009:8).

- **Die SGOS moet saam met die verwysende onderwyser 'n leerderondersteuningsplan ontwikkel** (Departement van Basiese Onderwys, 2014:31-32). Alhoewel die SIAS-beleid en -proses ten doel het om ondersteuning aan leerders te beplan en te mobiliseer, rapporteer die deelnemers dat sommige onderwysers onwillig is om die nodige dokumentasie te voltooi. 'n Logiese afleiding is dat diesulkes weier om betrokke te raak by die programme of strategieë wat aanvullend is tot die standaard lewering van die kurrikulum aan alle leerders en, soos Nel *et al.* (2016) rapporteer, dat sommige onderwysers leer- en leerderondersteuning as die verantwoordelikheid van die leerondersteuningsonderwysers en SGOS beskou. Soos wat beskikbare navorsingsbevindinge wys, voel onwillige onderwysers verbonde aan die vyf landelike laerskole heel moontlik ook dat daar 'n 'makliker' manier (minder papierwerk) gevind moet word om leerders te ondersteun (Nel *et al.*, 2016:10).
- **Die SGOS moet die voorgestelde leerderondersteuningsplan moniteer en, indien nodig, die leerder na die DGOS verwys** (Departement van Basiese Onderwys, 2014:31-32). Vanuit die literatuur word bevestig dat samewerking tussen die SGOS en DGOS van kardinale belang is vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys. Hoofsaaklik vir die doel van intervensie en assessering word vaardighede vanuit die DGOS gemobiliseer, soos wat die navorsingsbevindinge reflekteer. Die verwysing van leerders deur die SGOS na die DGOS word deur die deelnemers as 'n rol van die SGOS sowel as 'n bewys van SGOS-funksionaliteit gelys. Die navorsingsdata lewer meer as genoegsame bewyse van SGOS'e wat leerders na die DGOS verwys met die oog op intervensie of assessering. Daarmee saam word voldoende suksesse aangaande die uitplasing van leerders na spesiale skole gerapporteer, soos wat beleid die funksie aan die DGOS toeken (Departement van Basiese Onderwys, 2014:7, 10-11).

5.5 Samevatting

Die bevindinge vanuit die data-ontleding, wat gemeet is aan die gestelde doelwitte vir die studie asook aan die hand van die belangrikste funksies van die SGOS ten opsigte van doeltreffendheid, werkswyse en prosedures, wys bepaalde gedeelde suksesfaktore uit wat SGOS'e se funksionaliteit op skoolvlak verseker. Aangesien die ontwikkeling van die leerder 'n gedeelde verantwoordelikheid van die SGOS is, is die suksesvolle funksionering van die SGOS van onskatbare waarde. Inligting wat uit die data verkry is, toon dat SGOS'e in plek is by die geselekteerde landelike laerskole om aan leerders en onderwysers die nodige ondersteuning en hulpverlening te bied. Die SGOS-lede illustreer 'n goeie begrip van die rol, funksies en verantwoordelikhede wat volgens beleid aan die ondersteuningspan toegeken word. Voortspruitend hieruit lewer dit bewys dat SGOS'e hul verantwoordelikhede nakom om inklusiewe onderwys by skole te bevorder en beleidsimplementering te verseker. In Hoofstuk 6 word die geïdentifiseerde suksesfaktore wat betrokke is by funksionele SGOS'e saamgevat.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

Die studie het voortgespruit uit die navorsers se belangstelling om binne die konteks van inklusiewe onderwys vas te stel waarom sommige skoolgebaseerde ondersteuningspanne in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie effektief funksioneer en watter suksesfaktore daartoe bydra. Vervolgens bied Hoofstuk 6 'n samevattende oorsig van die studie, en bevindinge met betrekking tot die sekondêre en primêre navorsingsvrae word aangebied. Die navorsingsbevindinge word aan die hand van die teoretiese raamwerk beskou en aan die hand van die 4-D-proses van waarderende ondersoek bespreek. Die tekortkominge van die studie word kortliks voorgehou en aanbevelings vir verdere studie en navorsing word gemaak.

6.2 Doel van die studie

Hierdie beskrywende, kwalitatiewe studie het ten doel gehad om die volgende primêre navorsingsvraag te beantwoord: ***Waarom funksioneer sommige skoolgebaseerde ondersteuningspanne effektief en suksesvol in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie?***

'n Aantal sekondêre vrae (empiries en nie-empiries) is afgelei om te help om die primêre navorsingsvraag te beantwoord. Met die volgende empiriese sekondêre vrae (voortspruitend uit en gerugsteun deur die literatuurstudie) is daar onderneem om die meer spesifieke doelwitte vir die studie te ondersoek:

- Waar pas die SGOS in binne die konteks van inklusiewe onderwys?
- Hoe is daar te werk gegaan om die SGOS tot stand te bring?
- Wat is die persepsies van die wyse waarop 'n funksionele SGOS van 'n disfunksionele SGOS sal verskil?
- Wat is die grootste uitdagings waarvoor die SGOS te staan kom?
- Watter aspekte of prosesse kan verbeter word om die SGOS se funksionaliteit te verhoog?

6.2.1 Samevatting en gevolgtrekkings met betrekking tot die sekondêre navorsingsvrae

Die doelwitte wat as empiriese sekondêre vrae vir hierdie studie ondersoek is, word vervolgens samevattend bespreek en die suksesfaktore rondom SGOS-funksionaliteit word per doelwit geïdentifiseer.

6.2.1.1 Doelwit 1: Om die deelnemers se begrip van die SGOS binne die konteks van inklusiewe onderwys te verstaan.

In die studie het dit duidelik na vore gekom dat die SGOS'e by die vyf geselekteerde landelike laerskole bewus is van en genoegsame kennis dra van hul rol, funksie en verantwoordelikhede as ondersteuningspanne op skoolvlak, soos verwag word binne die konsep van inklusiewe onderwys. Vyf funksies tree sterk na vore, met 'n frekwensie van vyf uit vyf skole wat die funksies lys as verantwoordelikhede toegeken aan die SGOS-beleidsbelynde (Witskrif 6 en SIAS) funksies relevant tot die doeltreffendheid, werkswyse en prosedures vir ondersteuningspraktyke aan leerders en onderwysers (soos bespreek in afdeling 5.4). Die koördinering van SGOS-werksaamhede in skole (soos deur die SGOS-lede geïdentifiseer) behels die volgende vyf oorhoofse verantwoordelikhede: identifikasie van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling; hulpverlening en ondersteuning aan leerders met leerhindernisse; ondersteuning en opleiding aan onderwysers; skakeling met rolspelers in die ondersteuningsnetwerk; en die verwysing van leerders vir ondersteuning en intervensie. Dit is in lyn met die redensasie gevoer in afdeling 2.2 dat inklusiewe praktyke verhoogde ondersteuning aan kinders met leerprobleme kweek en dat dit in die behoeftes van die onderwysstelsel voorsien. Met uitgebreide kennis oor relevante beleide, ken die SGOS-lede van die onderskeie landelike laerskole bykomende verantwoordelikhede aan die SGOS toe, wat onder andere insluit die ondersteuning en monitering van onderrig-en-leergebeure (ook aan begaafde leerders), die beskikbaarstelling van hulpmiddels aan leerders met hindernisse tot leer asook gereelde SGOS-vergaderings. Alhoewel bykomend tot die vyf geïdentifiseerde kernfunksies, maak dit deel uit van die SGOS se verantwoordelikhede, soos opsommend gelys in afdeling 5.4.

Suksesfaktore geïdentifiseer:

- SGOS-lede dra kennis en toon begrip van die toegekende SGOS-verantwoordelikhede, -rol en -funksies.
- Funksies en verantwoordelikhede wat SGOS'e toeëien, is relevant tot 'n beleid van inklusiewe onderwys.
- SGOS-werksaamhede word gekoördineer aan die hand van vyf kernfunksies.
- SGOS-lede doen ekstra moeite vir leer- en leerderondersteuning en neem uitgebreide verantwoordelikhede op.

6.2.1.2 Doelwit 2: Om inligting te bekom oor die modus operandi wat gevolg is om die SGOS tot stand te bring.

Alhoewel daar gerapporteer is dat die daarstelling van SGOS'e by al vyf die geselekteerde landelike laerskole nie as 'n deursigtige proses hanteer is nie, het die studie bevind dat SGOS'e nie alleenlik

by die drie bekroonde (vir SGOS-funksionaliteit) laerskole gestig is nie, maar wel by al vyf landelike laerskole wat by die studie betrek is. Die bevindinge toon dat die kernlede van die SGOS'e meestal kundige en ervare personeellede insluit. Dit is van kardinale belang aangesien die literatuur uitwys dat die meeste swart onderwysers in Suid-Afrika nooit blootgestel is aan spesiale onderwys nie en daarom geïntimideer voel deur die nuwe rol wat inklusiewe onderwys aan hulle toevertrou (sien afdeling 2.4.3.1.2). Hierdie kundige en ervare SGOS-lede sluit in lede van die skoolbestuurspan, onderwysers met gespesialiseerde kennis en vaardighede in die veld van leerondersteuning en berading en ook onderwysers wat gemoeid is met die vak lewensoriëntering by die skool. Die samestelling van die SGOS'e by hierdie vyf landelike laerskole blyk relatief kontinu te wees en in lyn met voorgestelde riglyne soos deur beleide van inklusiewe onderwys bepaal word.

Suksefaktore geïdentifiseer:

- SGOS'e word werklik tot stand gebring by skole.
- Riglyne vir die samestelling van die SGOS word oorwegend gevolg soos bepaal deur beleid.
- SGOS'e word saamgestel uit kundige en ervare onderwyspersoneel, veral in die veld van leer- en leerderondersteuning.

6.2.1.3 Doelwit 3: Om die deelnemers se insig of persepsies van die verskil tussen 'n funksionele en 'n disfunksionele SGOS te verstaan.

Die gradering van SGOS-funksionaliteit lewer 'n bogemiddelde toekenning van 70% vanuit die geledere van die nie-SGOS-lede. Die SGOS-lede is doelbewus nie by die gradering van hul eie funksionaliteit betrek nie aangesien die navorser van mening was dat dit 'n meer subjektiewe resultaat sou oplewer. Met tien goed gemotiveerde redes wat die deelnemers (vir hierdie doelwit) aanvoer om SGOS-funksionaliteit te bewys (sien afdeling 5.2.3), hou sewe uit die tien gemotiveerde redes (d.i. ondersteuning aan leerders, skakeling met rolspelers, ondersteuning aan onderwysers, gebruik van hulpmiddels, vergaderings, DGOS-betrokkenheid en dokumentasie) direk verband met die geïdentifiseerde funksies en verantwoordelikhede soos bepaal deur SGOS-lede in die eerste gestelde doelwit. Interessant genoeg is dit weer met 'n bogemiddelde 70%-evaluering. (Die waarde van triangulasie en kruiskontrolering tussen verskillende vrae en navorsingsinstrumente in hierdie studie word deur hierdie verband bevestig.) 'n Afleiding wat die navorser interpreteer, weerlê Johnson en Green se bevinding in afdeling 3.3.1.1.2 aangesien die SGOS'e van die vyf laerskole leer- en leerderondersteuning as 'n deurlopende proses hanteer en dit nie net op die voorgrond tree indien daar 'n krisis opduik nie. Die logiese gevolgtrekking wat die bogenoemde resultate illustreer, is dat SGOS'e se funksionaliteit direk verwant is aan die span se begrip van hul rol, funksies en verantwoordelikhede en dat SGOS'e die geïdentifiseerde funksies en verantwoordelikhede

implementeer met 'n beter as gemiddelde resultaat van 70%. Dit is ongetwyfeld aanduidend daarvan dat SGOS'e praktiese insig aangaande 'n funksionele SGOS toon.

Uit die bogenoemde blyk dit duidelik dat die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys by 'n skool grootliks afhang van die mate waarin die SGOS, ouers en onderwysers bereid is om toe te tree en betrokke te raak by die ondersteuning van leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar, soos belig in afdeling 3.3.1.1.1. Verder reflekteer dit waarskynlik ook die bogemiddelde funksionaliteit weens die beroepsbevrediging wat toegewyde onderwysers of SGOS'e uit leer- en leerderondersteuning put.

Suksefaktore geïdentifiseer:

- SGOS-lede toon praktiese insig aangaande funksionaliteit en dit manifesteer in die deurlopende uitvoer van die span se basiese of kernpligte.
- Geïdentifiseerde funksies en verantwoordelikhede word uitgevoer en voltrek met 'n bogemiddelde doeltreffendheid.

6.2.1.4 Doelwit 4: Die grootste uitdagings waarvoor die SGOS in die praktyk te staan kom.

Terugvoer op die sekondêre navorsingsvraag wat vir hierdie doelwit aan die deelnemers gestel is, het uitgewys dat daar heelwat veranderlikes is wat die funksionaliteit van die SGOS'e op skoolvlak uitdaag. Soos die navorsingsbevindinge uitwys, is die skoolstelsel waarin die SGOS moet funksioneer kompleks en bied dit praktiese uitdagings ten opsigte van die uitvoering van die SGOS se pligte en verantwoordelikhede. Struikelblokke geïdentifiseer wat die effektiewe uitvoering van die SGOS'e pligte beperk, sluit onder andere die volgende in: ouers se onbetrokkenheid en lae geletterdheidspeil, die verskeidenheid hindernisse tot leer waarvoor leerders en onderwysers te staan kom, onderwysers se gebrek aan kennis, ervaring en betrokkenheid by leer- en leerderondersteuning, onvoldoende fondse, hulpbronne en hulpmiddels, onderwysers se druk tyd- en werkskodes, onbevredigende spanwerk en gebrekkige ondersteuning deur die skoolbestuurspanne, DGOS en ander rolspelers in die ondersteuningsnetwerk. Positief is die feit dat geen deelnemer die uitdaging dat pligte van die SGOS uiteindelik die verantwoordelikheid van net een spanlid is of word, rapporteer nie. Soos in afdeling 1.4 aangevoer, vorm spanwerk die grondslag van 'n doeltreffende span.

Aangesien inklusiewe onderwys geassosieer word met die voorkoming en uitskakeling van hindernisse in die stelsel wat leerders mag verhoed om sukses te behaal (Departement van Onderwys, 2002:9-10, 86), is dit belangrik om uitdagings te identifiseer alvorens dit ondersoek kan word. Die navorsingsbevindinge toon dat SGOS'e se funksionaliteit uitgedaag word deur sistemiese,

pedagogiese en sosiale hindernisse, maar dit is duidelik uit die bevindinge, afleidings en gevolgtrekkings vir Doelwit 3 dat SGOS'e die struikelblokke bestuur – steeds ter verbetering van leer- en leerderondersteuning.

Suksesfaktore geïdentifiseer:

- Spanwerk, met ander woorde gedeelde verantwoordelikheid.
- SGOS'e beskik oor die vermoë om uitdagings te identifiseer, te hanteer en dit te bestuur.

6.2.1.5 Doelwit 5: Om aan deelnemers die geleentheid te gee om aspekte en prosesse wat die funksionaliteit van die SGOS kan verhoog, te identifiseer.

Met die oog daarop om SGOS-funksionaliteit by die vyf landelike laerskole te verhoog, hou die deelnemers aan die studie strategieë voor om van die genoemde uitdagings, soos in Doelwit 4 geïdentifiseer is, die hoof te bied. Om die praktiese uitvoerbaarheid en realistiese haalbaarheid van die voorgestelde strategieë te evalueer, sorteer die navorser die strategieë as óf skoolvlakinisiatiewe óf inisiatiewe op distrik- en provinsiale vlak.

Skoolvlakinisiatiewe

- Eksterne opleiding deur die distrik is nie noodwendig die enigste inisiatief en opsie om in die behoefte aan formele oriëntering en opleiding van onderwysers te voorsien nie. Skole behoort onderwysopleidingsprogramme vir inklusiewe onderwys te inisieer en te organiseer en (soos voorgestel) die spesialiskennis en -vaardighede van personeel verbonde aan spesiale skole en professioneel opgeleide persone van ander staatsdepartemente te betrek. *Evaluasie:* Realisties en haalbaar.
- Om die gees van spanwerk aan te moedig en skriftelike en mondelinge terugvoer aan kollegas te verbeter, kan (soos voorgestel) SGOS-vergaderings op 'n meer gereelde basis plaasvind. *Evaluasie:* Realisties en haalbaar.
- Ten einde ouers as primêre opvoeders en versorgers te bemagtig, kan (soos voorgestel) ouervergaderings of byeenkomste gereël word waartydens gassprekers (bv. van ander staatsdepartemente) genooi word om ouers toe te speak. *Evaluasie:* Realisties en haalbaar.
- Ander voorstelle wat gemaak is om SGOS-funksionaliteit by skole te verhoog, is onder andere om die positiewe betrokkenheid van die skoolhoof by SGOS-werksaamhede te verseker, om leerders te bemagtig, om die DGOS se betrokkenheid te verbeter en om die werkslading van SGOS-lede te verlig. Inisiatiewe of strategieë om die voorstelle te realiseer moet egter nog op skoolvlak bedink word, maar word steeds as realisties en haalbaar geëvalueer.

Inisiatiewe op distrik- en provinsiale vlak

- Die fisiese leeromgewing en klasgroottes word deur al vyf landelike laerskole in die studie genoem as 'n probleem. Aangesien 'n leerdervriendelike skoolomgewing bevorderlik is vir kwaliteitonderrig (sien afdeling 2.4.3.1.6), maak die deelnemers voorstelle om die uitdagings die hoof te bied, byvoorbeeld om die onderwyser-leerder-ratio te verminder, bykomende klaskamers op te rig en remediërende (leerondersteunings-) onderwysers by skole aan te stel. Ongelukkig veronderstel die genoemde strategieë finansiële implikasies en is dit nie so eenvoudig uitvoerbaar nie. *Evaluasie:* Minder realisties en minder haalbaar.

Om die funksionaliteit van SGOS'e op skoolvlak te verhoog, sal die voorgestelde strategieë wat grotendeels as realisties en haalbaar geëvalueer is, eerstens geïmplementeer moet word en heel moontlik hersien en aangepas word ter wille van beter resultate. Dit is 'n relevante benadering, aangesien die literatuur dit uitwys dat inklusiewe onderwys 'n proses is en 'n deurlopende soeke na die herstrukturering van praktyke in die onderwys veronderstel (sien afdeling 2.2) .

Suksesfaktore geïdentifiseer:

- Realistiese, werkbare en uitvoerbare strategieë word beplan en voorgestel om SGOS-funksionaliteit te verhoog.

Aangesien die interpretasie van die bevindinge en die gevolgtrekkings vanuit die navorser se eie verstaan gedoen is en oorwegend positiewe bevindinge reflekteer, beteken dit nie dat andersoortige interpretasie en gevolgtrekkings nie bestaan nie.

6.2.2 Samevatting en gevolgtrekkings met betrekking tot die primêre navorsingsvraag

Na die beantwoording van die sekondêre navorsingsvrae binne die raamwerk van die gestelde meer spesifieke doelwitte vir die studie en aan die hand van die data-interpretasie en bevindinge is dit nou moontlik om die primêre navorsingsvraag te beantwoord.

Betekenisvolle insigte wat verkry is in die besprekings en gevolgtrekkings van die gestelde doelwitte word vervolgens opgesom om die volgende te bepaal: ***Waarom funksioneer sommige skoolgebaseerde ondersteuningspanne effektief en suksesvol in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie?***

Alhoewel die doeltreffende funksionering van elke SGOS holisties bepaal word en nie uitsluitlik deur een of twee raakpunte nie (wat uiteindelik ten gunste van die drie bekroonde SGOS'e opgeweeg het), word die suksesfaktore betrokke by funksionele SGOS'e in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie soos volg opgesom:

- SGOS'e word letterlik en prakties by skole gestig en onderwyspersoneel se name word nie bloot net op papier neergeskryf nie.
- SGOS'e is saamgestel uit kundige en ervare onderwyspersoneel, volgens gestipuleerde aanbevelings soos per beleide van inklusiewe onderwys.
- SGOS-lede dra kennis van en toon insig oor die rol, funksies en verantwoordelikhede aan die ondersteuningspan toegeken binne die raamwerk van inklusiewe onderwys.
- SGOS'e tree in die praktyk toe; met ander woorde SGOS-funksies en -verantwoordelikhede ten opsigte van ondersteuning aan leerders en onderwysers word prakties uitgevoer en doeltreffend geïmplementeer in lyn met die SIAS-beleid, -prosesse en -prosedures.
- Uitdagings wat SGOS-funksionaliteit beperk, word geïdentifiseer en bestuur sonder om leer- en leerderondersteuning dramaties te benadeel.
- Gapings wat leer- en leerderondersteuning bied, word vernou met praktiese, realistiese en haalbare strategieë wat bedink en ontwerp word ten einde SGOS-funksionaliteit te verhoog.

By implikasie beteken dit dat SGOS'e in sommige landelike laerskole in die Noordwesprovinsie funksioneel te werk gaan omdat die SGOS'e toesien dat die volgende funksies – wat bydra tot hul sukses – op skoolvlak uitgevoer word, naamlik dat:

- onderwysers inklusiewe praktyke in en buite die klaskamer implementeer;
- onderrig-en-leergebeure by die skool ondersteun en versterk word;
- die professionele kapasiteit van onderwysers ontwikkel word en dat onderwysers bemagtig word met vaardighede om die verskeie hindernisse waarvoor leerders te staan kom, te interpreteer;
- hulpbronne en rolspelers wat nodig is om leerders te ondersteun, ontgin word;
- ondersteuning deur kollegas aangemoedig word;
- die SIAS-beleid geïmplementeer word: en
- leerders na die DGOS verwys word vir intervensie indien nodig.

Bykomende suksesfaktore wat bydra tot die funksionaliteit van sommige SGOS'e in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie word vervolgens deur die navorser afgelei en geïnterpreteer as vaardighede waaroor SGOS-lede beskik. Hierdie suksesfaktore is 'n positiewe ingesteldheid, kundigheid oor leer- en leerderondersteuning, ervaring in die onderwys en bestuursveld, professionele toegewydheid, 'n verbintenis tot spanwerk, gedeelde doelwitte, kreatiewe probleemoplossing, kommunikasievaardighede, leierskap, produktiwiteit en effektiewe besluitneming.

Suksesfaktore wat tot SGOS'e se funksionaliteit in die vyf geselekteerde landelike laerskole bydra, blyk in praktyk verder te strek as bloot sinvolle woorde op papier en dra daartoe by om kwaliteitonderwys 'n lewende werklikheid vir sommige skoolgaande leerders te maak. Inklusiewe onderwys gedy (in 'n groot mate) by die laerskole wat by die studie betrek is aangesien die suksesfaktore betrokke by funksionele SGOS'e in kort daarop neerkom dat SGOS-lede seker is oor die rol wat hulle moet vertolk en omdat beleid geïmplementeer word.

6.3 Navorsingsbevindinge aan die hand van die teoretiese raamwerk

Aangesien Bronfenbrenner se bio-ekologiese model van kinderontwikkeling hierdie studie teoreties begrond, vind die navorser dit relevant om die bevindinge van die studie teen die agtergrond van hierdie raamwerk te interpreteer en te beskou ten einde vas te stel in welke mate inklusiewe onderwys versterk of ondermyn word deur die onderlinge wisselwerking van die stelsels binne die leefwêreld van die kind.

Bronfenbrenner gaan van die standpunt uit dat die kind se mate en rigting van groei, sowel as die hindernisse tot leer en ontwikkeling wat geskep word, bepaal en beïnvloed word deur verskillende sisteme wat op verskillende vlakke 'n invloed op mekaar uitoefen. Aangesien talle rolspelers verantwoordelik is vir die opvoeding, ontwikkeling en ondersteuning van elke kind (sien afdeling 3.1), word die studie se bevindinge binne die vier interafhanklike sisteme, soos deur Bronfenbrenner geklassifiseer word, voorgehou.

Dit is binne die *mikrosisteem* wat die data vir hierdie studie ingesamel is aangesien die deelnemers aan die studie – onderwysers (SGOS- en nie-SGOS-lede) – deel uitmaak van die mikrosisteem. Met die visie op vroeë ondersteuning en reeds in die kleinste of intiemste sisteem van funksionering het die Departement van Basiese Onderwys die SGOS as ondersteuningstelsel daargestel om op skoolvlak hulp aan leerders, onderwysers en ouers of versorgers te verleen. Binne die vyf landelike laerskole wat by die studie betrek is, bevestig bevindinge vanuit die data suksesvolle SGOS-funksionaliteit en lewer dit genoegsame bewys en motivering dat sowel leerders wat met hindernisse tot leer geïdentifiseer word as onderwysers en ouers ondersteuning en hulpverlening ontvang. Dit is 'n verblydende bevinding aangesien gebrek aan ondersteuning aan leerders, onderwysers en ouers binne die mikrosisteem (waar daaglikse persoonlike interaksie aan die orde van die dag is) alle betrokke partye verontreg en praktyke van inklusiewe onderwys ondermyn.

Die *mesosisteem* verwys na interaksie en kommunikasie tussen verskeie mikrosisteme. Effektiewe interaksie tussen mikrosisteme, byvoorbeeld die gesin, familie, skool, vriende, ensovoorts, is essensieel en beïnvloed 'n leerder se vermoë om optimaal te presteer en te vorder. Dit is juis binne

die mesosisteem wat hulpverlening en ondersteuning van deurslaggewende belang is. Binne die opset van inklusiewe onderwys impliseer die mesosisteem die skakeling met ander rolspelers in die hulpverleningsproses, soos die DGOS, ander professionele persone en kundiges (soos bespreek in afdelings 1.4, 2.4.1 en 3.2). Deelnemers aan hierdie studie se herhaalde insette vir Doelwitte 1 en 3 het tot gevolg gehad dat die volgende temas geïdentifiseer is as bewys van SGOS-funksionaliteit: skakeling met rolspelers in die ondersteuningsnetwerk; verwysing van leerders vir ondersteuning en intervensie; en DGOS-betrokkenheid. Die afleiding wat die navorser vir hierdie studie maak, is dat sinvolle intermikrosistemiese skakeling tot gevolg het dat hulpverlening en ondersteuning binne die mesosisteem gedy.

Sisteme waarby die kind nie direk betrokke is nie, maar wat die lewens van ander individue in die kind se lewe raak, ressorteer onder die *eksosisteem*. Soos gerapporteer word deur die deelnemers verbonde aan die vyf landelike laerskole word SGOS'e se funksionaliteit uitgedaag deur sistemiese hindernisse (oorvol klaskamers, onvoldoende fondse, hulpbronne en hulpmiddels, onbevredigende spanwerk en gebrekkige ondersteuning deur die skoolbestuurspanne), pedagogiese hindernisse (onderwysers se gebrek aan kennis, ervaring en betrokkenheid) en sosiale hindernisse (ouers se onbetrokkenheid en lae geletterdheidspeil). Sonder dat leerders daarvan bewus is, word hulle indirek deur die genoemde uitdagings geraak (en benadeel). 'n Positiewe gevolgtrekking wat die navorser vanuit die studie se bevindinge maak, is die feit dat die SGOS'e by die vyf landelike laerskole suksesvol funksioneer. Alhoewel leerders nie direk by die SGOS'e betrokke is nie, baat hulle wel direk, indirek en onbewustelik by 'n gemotiveerde span onderwysers.

Binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is dit die konsep van inklusiewe onderwys en die ondersteunende beleide, soos Witskrif 6 en die SIAS-beleid, wat in die *makrosisteem* konfigureer. Dit is die oorhoofse beginsels wat deur hierdie beleide gestipuleer word, wat die interaksie tussen die ander drie sisteme beïnvloed en rig, met die missie en visie tot voordeel van die leerder. Die bevinding wat die navorser as oorkoepelende suksesfaktor vanuit die studie maak, is dat die SGOS'e verbonde aan die vyf landelike laerskole wat by die studie betrek is, beleid implementeer. Dit illustreer dat beleidsimplementering wél haalbaar en moontlik is. Die vyf betrokke SGOS'e het bewys om ware agente van verandering en groei in hul skole en gemeenskappe te wees. In lyn met Witskrif 6 se verwagtinge (sien afdeling 1.3), het die bevindinge van hierdie studie bewys dat die suksesvolle implementering van nuwe beleide bepaal word deur die onderwysers se ingesteldheid, oortuiging en kennis van beleide.

Die bevindinge van die navorsing gemeet ooreenkomstig die teoretiese raamwerk van die studie illustreer dat kinderontwikkeling en -ondersteuning tot voordeel van elke leerder beïnvloed kan word, sou die interafhanklike sisteme op verskillende vlakke 'n positiewe invloed op mekaar uitoefen.

6.4 Navorsingsbevindinge aan die hand van die proses van waarderende ondersoek

Die waarderende ondersoek as navorsingslens binne die kwalitatiewe benadering was van waarde vir hierdie studie aangesien deelnemers op die positiewe kon fokus en van hul suksesse kon getuig met betrekking tot effektiewe en doeltreffende SGOS-funksionering. Ooreenkomstig die 4-D-siklus van die waarderende ondersoek het die navorsing in vier fases verloop. Deur die lens van waarderende ondersoek word die bevindinge vervolgens geïnterpreteer aan die hand van die 4-D-proses of -siklus van waarderende ondersoek.

- **Ontdekking**

Tydens die ontdekkingsfase van die 4-D-proses is die deelnemers die geleentheid gegun om beste praktyke en dit wat oor die algemeen goed is rakende die SGOS'e se funksionering op skoolvlak te ontdek en te verken (Doelwitte 1, 2 en 3). Nie-SGOS-lede is tydens hierdie ontdekkingsfase die geleentheid gegun om waardering te toon en erkenning te gee aan die SGOS'e wat bevind is om bogemiddeld goed te funksioneer. Die deelnemers verbonde aan Skool C gee erkenning aan die SGOS met die volgende woorde: C:V:1: *"Our SBST is fully functional and I urge them to continue this great job ... They must know that they are doing a great job."* C:V:2: *"SBST in our school is excellent in its doing."* Die SGOS-lede kon weer hul funksies ontdek en getuig van hoe effektief hulle tot die leer- en leerderondersteuningsproses toetree, soos Deelnemer C:F:1 dit byvoorbeeld stel: *"I think we are doing well here at school; we are trying our level best to assist learners and the award that we got, it tells a lot about us."* Met nie minder nie as tien redes (d.i. ondersteuning aan leerders, skakeling met rolspelers en die DGOS, dokumentasie in plek, SGOS-vergaderings, gebruik van hulpmiddels, ondersteuning aan onderwysers, spanwerk, leierskap en die toekenning wat drie van die skole vir SGOS-funksionaliteit ontvang het), het die deelnemers positiewe praktyke ontdek wat SGOS'e se funksionaliteit met betrekking tot leer- en leerderondersteuning illustreer en waardeur.

- **Droom**

Vir die deelnemers om struktuur aan die droomfase te gee, moes die uitdagings wat SGOS-funksionaliteit kniehalter eerstens geïdentifiseer word voordat die deelnemers kon 'droom', visualiseer en streef na beter praktyke. Deelnemer V:1 beaam dat daar by Skool B voortdurend gestreef word na groei in inklusiewe onderwys: *"Our inclusive education is always excelling ..."* Alhoewel sistemiese, pedagogiese en sosiale uitdagings geïdentifiseer is (Doelwit 4), het die SGOS'e bewys om nooit hul 'droom', naamlik leer- en leerderondersteuning (in Deelnemer C:V:2 se woorde: *"I have learnt from the SBST that a*

child must under no circumstances be neglected and be regarded as an empty vessel") uit die oog te verloor nie, en is die uitdagings of 'droom' bewys om met 'n 70%-effektiwiteit bestuur te word.

- **Ontwerp**

As 'n uitvloeisel van die droomfase gee die ontwerpfase aan deelnemers die geleentheid om boustene te ontwerp vir verdere ontwikkeling en die 'beter maak' van praktyke. Met die uitdagings reeds in die vorige fase geïdentifiseer, is die deelnemers die geleentheid gegun om kreatiewe idees en realistiese en haalbare strategieë te 'ontwerp' (Doelwit 5) ten einde goeie praktyke in stand te hou en die 'gedroomde' ideale en beter praktyke te laat realiseer. Die deelnemers verbonde aan Skool D bevestig met die volgende woorde dat 'n soortgelyke ontwerpfase by die skool vir hulle werk: *"Because we share ideas ... When we encounter some challenges we arrange a meeting and then we go to each other and we even go to the principal ... and then he also gives his advice ..."* Realistiese en haalbare strategieë is bedink en ontwerp vir voorstelle, soos om die opleiding en bemagtiging van onderwysers te akkommodeer, om spanwerk en terugvoer te verbeter en om ouers te bemagtig. Vier bykomende voorstelle om SGOS-funksionaliteit by die vyf landelike laerskole te verbeter is gemaak, maar strategieë om werk te maak van die voorstelle sal vir eers in die ontwerpfase van die proses van waarderende ondersoek lê, totdat haalbare strategieë 'ontwerp' word vir die voorstelle. Met die ontwerpfase is deelnemers die geleentheid gebied om met die krag van verbeelding 'n beter toekoms te skep.

- **Implementering**

Met die ontwerpfase afgehandel, het die deelnemers planne in plek om SGOS-funksionaliteit by die vyf landelike laerskole te verbeter. Die navorsingsproses en -instrumente het die deelnemers deur die eerste drie fases van die proses van waarderende ondersoek gelei. 'Implementering' as die laaste fase in die waarderende ondersoek proses sal egter die verantwoordelikheid van die deelnemers en SGOS'e verbonde aan die vyf landelike laerskole bly. Die inset gelewer deur Deelnemer C:F:2, *"We are really trying our best, you know, we are really trying and we promise we are going to do more"*, maak die navorser hoopvol dat die implementering van die voorgestelde planne om SGOS'e se funksionaliteit te verbeter by die *"going to do more"* ingesluit word.

6.5 Beperkinge van die studie

Beperkinge wat, volgens die navorser, tydens die studie ondervind is, was die volgende:

- Soos reeds in hoofstuk 4 genoem, het die klankopname vir die fokusgroeponderhoud by Skool A nie gerealiseer nie weens tegniese uitdagings. Toe die navorser dit etlike ure na afloop van die fokusgroeponderhoud besef, het die navorser notas van die besprekings gemaak. Dit het egter meegebring dat belangrike inligting verlore gegaan het.
- Aangesien die navorser persoonlik betrokke was by die insameling van die data, was tyd 'n faktor aangesien die ondersoek na ure onderneem is by die vyf geselekteerde landelike laerskole en drie verskillende metodes van data-insameling gebruik is. Dit het 'n leemte gelaat aangesien die navorser nie fisiese bewyslewering vir SGOS-funksionaliteit kon ondersoek en kontroleer nie en uitsluitlik moes staatmaak op die deelnemers se insette en rapportering.
- Alhoewel dit die ideaal was om alle lede van die onderskeie SGOS'e by die fokusgroeponderhoude te betrek, is die onderhoud telkens gevoer met twee tot drie lede van die SGOS per skool. Dit het tot gevolg gehad dat lede van die skoolbestuurspanne dominant was in die fokusgroepe. Die navorser moes ook die fokusgroeponderhoude so bestuur dat die bespreking nie deur een deelnemer gedomineer is nie.
- Die feit dat die studie slegs vyf landelike laerskole in die Noordwesprovinsie betrek het, kan as 'n beperking beskou word, aangesien die bevindinge gevolglik nie noodwendig as provinsiaal of nasionaal geldig beskou kan word nie. Dit mag egter wel toepasbaar wees in soortgelyke skoolomstandighede.
- Die lens van waarderende ondersoek as navorsingsmetode is deur die navorser benut om 'n positiewe verskynsel te ondersoek. Dit kon ruimte gelaat het vir die deelnemers (ook van die twee skole met 'onbekroonde' SGOS'e) om oor hul suksesse te idealiseer in plaas van om realisties daaroor te rapporteer.

Ongeag die beperkinge, het die studie gemeet wat die studie beoog het om te meet en kon daar gemeenskaplike en spesifieke faktore geïdentifiseer word wat bydra tot die suksesvolle funksionering van SGOS'e in vyf landelike laerskole in die Noordwesprovinsie.

6.6 Aanbevelings

6.6.1 Aanbevelings gegrond op die bevindinge en gevolgtrekkings vanuit die studie

Vervolgens sal daar aan die hand van die bevindinge van die navorsing bepaalde aanbevelings gemaak word wat kan bydra om inklusiewe onderwys binne die skoolkonteks 'n haalbare moontlikheid te maak en wat moontlik die aantal landelike laerskole met funksionele SGOS'e kan vermeerder en dié met 'n funksionele SGOS se vlak van effektiwiteit en doeltreffendheid te verhoog.

Die aanbevelings word gemaak ooreenkomstig die teoretiese raamwerk van die studie en wel op die volgende vlakke: makrosisteem, eksosisteem, mesosisteem en mikrosisteem.

6.6.1.1 Aanbevelings binne die makrosisteem

Bevindinge vanuit die studie het geïllustreer dat beleidsimplementering wel haalbaar en moontlik is (ongeach die talle uitdagings wat daarmee gepaardgaan), maar dat die suksesvolle implementering van nuwe beleide bepaal word deur die onderwysers se ingesteldheid, oortuigings en kennis van beleide. Daarom word die volgende aanbeveel:

- Die ontwikkeling van 'n gebruikersvriendelike handleiding (deur lede van funksionele SGOS'e) vir die praktiese implementering van die SIAS-beleid wat geskryf is in eenvoudig verstaanbare taal en terme. Die handleiding moet kompakte (*one pagers*) maar duidelike riglyne gee in sake die stig van die SGOS, die SIAS-proses, voorbeelde van voltooië SIAS-dokumentasie, voorbeelde van 'n uitgewerkte lesplan met kurrikulumdifferensiasie ensovoorts – met ander woorde 'n handleiding wat altyd op die onderwyser se tafel lê vir vinnige en praktiese verwysing.
- Nasionale strategieë moet ontwikkel word om grootskaalse armoede en werkloosheid teë te werk aangesien die sosio-ekonomiese omstandighede waarin landelike gemeenskappe verkeer bykomende hindernisse tot leer skep en bydra tot die hoë persentasie vroeë skoolverlaters.

6.6.1.2 Aanbevelings binne die eksosisteem

Alhoewel leerders nie direk betrokke is by sisteme in die eksosisteem nie, baat hul wel direk en onbewustelik by sisteme op hierdie vlak.

- Meer onderwysers behoort by skole aangestel te word ten einde die onderwyser-leerder-ratio te verminder aangesien kleiner en meer hanteerbare klasgroepe as die ideaal en oplossing vir effektiewe leer- en leerderondersteuning (inklusiewe onderwys) voorgestel word.
- Spesiale skole as hulpbronsentrums behoort die vooropgestelde jaarprogram vir personeelontwikkeling te implementeer en laat realiseer en sodoende bemagtigingsgeleenthede aan onderwysers (binne die betrokke distrik) te bied wat onder andere uitreikaksies, onderwysopleidingsprogramme en praktiese werkswinkels kan insluit.
- 'n Bemagtigde onderwyser kan reeds 'n verskil maak, selfs binne 'n minder funksionele omgewing; daarom behoort onderwysers toegerus te word met kennis en vaardighede deur middel van praktiese en kortkursusse om sodoende hindernisse tot leer by leerders te identifiseer en die nodige ondersteuning aan hulle te bied.

- In samewerking met rolspelers van ander nasionale departemente as deel van die ondersteuningsnetwerk kan SGOS'e deurlopend opleiding aan ouers bied rakende ouerbetrokkenheid wat fokus op hoe om ingestel te wees op hul kinders se behoeftes en die nodige ondersteuning aan hulle te bied, asook waar en hoe om hulp en ondersteuning van buite te kry, indien nodig.
- Ten einde die aantal leerders wat hindernisse tot leer ervaar te minimaliseer en te akkommodeer behoort opleidingssessies en werksinkels wat inklusiewe onderrigmetodes en alternatiewe en aangepaste assessering insluit, deel uit te maak van onderwysersopleiding en bemagtiging.
- Hulpmiddels vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar (soos geïdentifiseer as relevant en verdienstelik), behoort geprioritiseer te word as deel van die begroting vir onderrig-en-leermateriaal.

6.6.1.3 Aanbevelings binne die mesosisteem

Die nodige ondersteuning aan leerders kan slegs suksesvol aangebied word indien die belanghebbendes in die ondersteuningsnetwerk saamwerk.

- Rolspelers in die ondersteuningsnetwerk (professionele persone soos sielkundiges, terapeute, dokters, verpleegsters en maatskaplike werkers) behoort 'n platform te skep waarbinne hulle op 'n gereelde basis kan ontmoet om byvoorbeeld verwysing- en ondersteuningsprosesse en -prosedures te bespreek, aanbevelings te maak ten einde funksionaliteit te verhoog en beste praktyke met mekaar te deel.
- DGOS-lede behoort SGOS'e op 'n deurlopende basis te ondersteun en te monitor vir onder andere funksionaliteit en doeltreffendheid en die terugvoer en rapportering aan kollegas na afloop van 'n werksinkel of opleidingssessie.
- Opleidingsgeleenthede aan SGOS-lede behoort uitgebrei te word na ander rolspelers op skoolvlak, soos graadhoofde. Opvolgwerksinkels met die insluiting van alle onderwysers by die skool is die ideaal.
- Nabygeleë skole in die omgewing van 'n voldiensskool behoort die vaardigheid en kundigheid van die leerondersteuningsonderwysers te benut en te ontgin. Met ander woorde, voldiensskole moet onderwysers van hoofstroomskole bemagtig ten einde leerders te ondersteun.
- SGOS'e moet 'n daadwerklike poging aanwend om gemeenskapslede en gemeenskapsorganisasies te nader om betrokke te raak by kinderontwikkeling en -ondersteuning in die betrokke gemeenskap.

6.6.1.4 Aanbevelings op mikrovlak

Die skool, as verlengstuk van die huis, is die aangewese plek waar leerders wat hindernisse tot leer ervaar, geïdentifiseer kan word. Dit is ook die skool se plig om alle nodige hulp wat deur die Onderwysdepartement daargestel word, te ontgin om leerders te ondersteun. Die onderwyser speel dus 'n kardinale rol in die ondersteuningsproses aan leerders met leerhindernisse.

- Die skoolhoof moet die korrekte prosesse en prosedures volg en 'n SGOS op 'n deursigtige wyse saamstel om ondersteuning aan leerders, onderwysers en die skool te bied. 'n Veronderstelling wat gemaak word, is dat as die korrekte prosedures gevolg word, dit heel moontlik kan lei tot verhoogde funksionaliteit van SGOS'e op skoolvlak aangesien hulle die ondersteuning en samewerking van die meeste onderwysers sal geniet.
- Die skoolhoof moet die SGOS ondersteun en toesien dat die SGOS funksioneel en doeltreffend te werk gaan.
- SGOS-aktiwiteite (wat onder andere SGOS-vergaderings insluit, indien moontlik meer as een keer per kwartaal) behoort op die skool se jaarprogram te reflekteer (en te realiseer).
- Bewyslewering van rekordhouding en verslagdoening met die nodige papierwerk daarvoor in plek, byvoorbeeld die SGOS-lêer, notules van vergaderings, kwartaalverslae, die rooster en 'n SGOS-boek, soos wat van 'n funksionele SGOS verwag word.
- Onderwysers moet lewenslange leerders wees en hulself bemagtig rakende relevante beleide en die ondersteuning aan leerders.
- Die SGOS as steunstruktuur op skoolvlak moet inisiatief neem en onderwysontwikkeling inisieer en laat realiseer by die skool.
- Onderwysers moet self verantwoordelikheid neem en kennis inwin oor hoe om leerders wat hindernisse tot leer ervaar, te ondersteun.
- Onderwysers moet bereid wees om hande met die SGOS'e te vat in die ondersteuningsproses ten einde aan leerders 'n stimulerende en veilige leeromgewing te skep.

6.6.2 Aanbevelings vir verdere studie

Na aanleiding van die bevindinge van die studie, word navorsing in die volgende velde voorgestel:

- 'n Studie om die implementering (laaste fase in die 4-D-proses van waarderende ondersoek in hierdie studie) van die voorgestelde strategieë en die impak daarvan op die SGOS'e se funksionaliteit te ondersoek.
- 'n Studie om die waarde van selfbemagtiging van SGOS-lede deur die verwerwing van kennis en vaardighede na te vors.

- 'n Studie om die praktyke van innoverende intervensie en leerderondersteuning in landelike laerskole te ondersoek.
- Navorsing om te bepaal in welke mate spesiale skole as hulpbronsentrums in landelike gemeenskappe toetree tot die ondersteuningsnetwerk en gebruik word om onderwysers van omliggende skole op te lei en te bemagtig.
- 'n Studie om vas te stel of inklusiewe onderwys en die SIAS-proses 'n noemenswaardige invloed het op die aantal leerders wat in spesiale skole geakkommodeer word.

6.6.3 Ander aanbevelings

Daar word aanbeveel dat voornemende onderwysstudente tydens hul studiejare opgelei word om hindernisse tot leer en ontwikkeling by leerders te identifiseer en hoe om ondersteuning aan leerders te bestuur as deel van hul daaglikse roetine, klaskamerbestuur en kurrikulumdifferensiasie.

6.7 Slotopmerking

Die ondersteuning van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling is 'n belangrike voorvereiste vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys. Met beleid se SGOS- inisiatief as steunstruktuur wil daar gepoog word om leer- en leerderondersteuning effektief op skoolvlak te bestuur. Vir die SGOS impliseer funksionaliteit binne die paradigma van inklusiewe onderwys meer verantwoordelikheid en veeleisende uitdagings ten opsigte van prosesse en prosedures in belang van leerders wat met hindernisse tot leer en ontwikkeling geïdentifiseer word.

Die navorsingsvraag vir die studie is beantwoord en suksesfaktore wat bydra tot die funksionaliteit van SGOS'e in vyf landelike laerskole in die Noordwesprovinsie is bepaal. Die keuse om beleid en praktyk te implementeer wat SGOS-funksionaliteit rig, het in hierdie studie bewys om altyd die moeite werd en ten gunste van beter lewering van leerderondersteuning te wees. Afgesien van die feit dat leerders in die armer en landelike gemeenskappe bykomende behoeftes het waarin voorsien moet word, is die sukses waarmee SGOS'e in sommige landelike laerskole tot die praktyk toetree direk verwant aan die funksionaliteit van hierdie ondersteuningspanne. Die vyf landelike laerskole wat by die studie betrek is, het bewys om die nodige strukture en strategieë, soos voorgeskryf word deur die Departement van Basiese Onderwys, in plek te hê om inklusiewe onderwys op skoolvlak te laat realiseer en dat bepaalde suksesfaktore funksionele SGOS'e ware agente maak, wat die proses van inklusiwiteit laat groei van ontkenning na 'onderwys vir almal'.

Na die bevindinge van die studie is die doel om leiding te gee aan skole en SGOS'e, aanbevelings te maak en 'n bydrae te lewer ten opsigte van suksesfaktore betrokke by funksionele SGOS'e,

aangesien dit tot voordeel kan strek van elke leerder en in die besonder leerders wat 'n hindernis tot leer en ontwikkeling ervaar.

In die gees van inklusiewe onderwys, waar daar beklemtoon word dat alle leerders die potensiaal het om te leer, mits hulle die nodige ondersteuning ontvang, glo die navorser dat alle SGOS'e ook die potensiaal het om funksioneel te werk te gaan, mits hulle die nodige ondersteuning ontvang.

BIBLIOGRAFIE

Adetoro, R.A. 2014. Inclusive education in Nigeria – a myth or reality? *Creative Education*.

<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.520198> Date of access: 21 Feb. 2017.

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. 2013. From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>
Date of access: 21 Feb. 2017.

Ainscow, M. & Miles, S. 2009. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? <https://pdfs.semanticscholar.org/e849/cf5de98a03304867093fff0a5d8265a6e20e.pdf> Date of access: 21 Feb. 2017.

Anderson, J. & Boyle, C. 2015. Inclusive in Australia: rhetoric, reality and the road ahead. *Support for learning*, 30(1):4-22.

Anon. 2011. Self advocate Sheri Brynard from South Africa to become DSI ambassador. <https://ds-int.org/news/self-advocate-sheri-brynard-south-africa-become-dsi-ambassador> Date of access: 21 Feb. 2017.

Anon. 2015. Down-sindroom kry Sheri nie onder. *Vaalweekblad*.

<http://vaalweekblad.com/4873/down-sindroom-kry-sheri-nie-onder/> Datum van gebruik: 21 Feb. 2017.

Anon. 2015. Van beleid tot praktyk: die uitdaging van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. *Education update*, 26.

http://www.designinfestation.com/WCEDNEWS/index.php?option=com_content&view=article&id=334%3Afrom-policy-to-practice-the-challenge-of-inclusive-education-in-south-africa&lang=af Datum van gebruik: 17 Feb. 2016.

Asmal, K. 1999. Oproep tot aksie: mobilisering van burgers om 'n Suid-Afrikaanse onderwys- en opleidingstelsel vir die 21ste eeu te bou.

<https://www.education.gov.za/Portals/0/About%20Doe/Strategic%20Plans/Oproep%20to%20Aksie.pdf?ver=2008-06-30-120051-317> Datum van gebruik: 17 Feb. 2016.

Begeny, J.C. & Martens, B.K. 2007. Inclusionary education in Italy: a literature review and call for more empirical research. *Remedial and special education*, 28(2):80-94.

Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. & Norwich, B. 2012. The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School psychology international*, 33(2):167-184.

Bridge. 2014. Disability in education and inclusive education: policy review and literature survey. http://www.bridge.org.za/wp-content/uploads/2015/03/Annexure-A-Disabilities-and-Inclusive-Education_Policy-and-Literature-review-20140527.pdf Date of access: 17 Feb. 2016.

Bornman, J. & Rose, J. 2010. Believe that all can achieve: increasing classroom participation in learners with special support needs. Pretoria: Van Schaik.

Botha, P. 2001. Die kwalitatiewe onderhoud as data-insamelingstegniek: sterk en swak punte. *Journal of family ecology and consumer sciences*, 29:13-19.

Bushe, G.R. 1998. Appreciative inquiry in teams. *The organization development journal*, 16(3):41-50.

Capacity for Development. 2017. Working towards inclusive education in South Africa. <https://europa.eu/capacity4dev/articles/working-toowards-inclusive-education-south-africa> Date of access: 18 Aug. 2018.

Carroll, A. 2002. Inclusive practices in Australia. *International journal of disability, development and education*, 49(4):421-424.

Chong, P.W. 2018. The Finnish “recipe” towards inclusion: concocting educational equity, policy rigour, and proactive support structures. *Scandinavian journal of educational research*, 62(4):501-518.

Cloete, F. 2006. Fundamentals of evaluation research. *Journal of public administration*, 41(3.1):682-693.

Cloete, J.E. 2012. 'n Ondersoek na die implementering van leerderondersteuning in landelike laerskole. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling – MEd).

Cooperrider, D.L., Whitney, D. & Stavros, J.M. 2008. Appreciative inquiry handbook. 2nd ed. San Francisco: Berret-Koehler.

Creswell, J.W. 2009. Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 3rd ed. London: Sage.

Dalton, E.M., McKenzie, J.A. & Kahonde, C. 2012. The implementation of inclusive education in South Africa: reflections arising from a workshop for teachers and therapists to introduce universal design for learning. *African Journal of Disability*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.4102/ajod.v1i1.13> Date of access: 21 Feb. 2017.

Dempsey, I. & Davies, M. 2013. National test performance of young Australian children with additional educational needs. *Australian journal of education*, 57(1):5-18.

Deon. 2016. Sheri Brynard (Down Syndrome). <http://mdrecruit.co.za/2016/08/23/sheri-brynard-down-syndrome/> Date of access: 21 Feb. 2017

Departement van Basiese Onderwys **kyk** South Africa. Department of Basic Education.

Departement van Basiese Onderwys **kyk** Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Onderwys **kyk** South Africa. Department of Education.

Departement van Onderwys en Sportontwikkeling **kyk** South Africa. Department of Education and Sport Development.

Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P. & Jamet, J. 2012. Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European journal of special needs education*, 27(2):171-184.

Dickson, E. 2008. The inclusion and exclusion of students with disability related problem behaviour: the contrasting approaches of Australia and the United States of America. *Australia and New Zealand journal of law and education*, 13(2):49-63.

Di Fabio, A. & Maree, J.G. 2012. Ensuring quality in scholarly writing. (In Maree, J.G., ed. Complete your thesis or dissertation successfully: practical guidelines. Cape Town: Juta. p. 136-144).

Donohue, D. & Bornman, J. 2014. The challenge of realising inclusive education in South Africa. *South African journal of education*, 34(2). <http://www.sajournalofeducation.co.za> Date of access: 29 Jan. 2017.

Dreyer, J. 2016. Dokumentnavorsing. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., reds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik. p. 231-241).

- Dreyer, L.M. 2011. Creating effective schools through collaborative support. (*In Beckmann, J., ed. Effective schools in effective systems: proceedings of the 6th Annual International Symposium on Educational Reform (ISER) 2010. Pretoria: University of Pretoria. p. 103-116).*
- Du Toit, N., Eloff, I. & Moen, M. 2014. Die doeltreffendheid van die skoolondersteuningspan binne die Suid-Afrikaanse inklusiewe onderwysstelsel. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 54(2):341-364.
- Dunn, L.M. 2013. Kopskuif onnies. *Huisgenoot*, 18 Feb. www.huisgenoot.com/kopskuif-onnies/kenner-leigh-dunn/ Datum van gebruik: 28 Sept. 2016.
- Du Plessis, E. 2016. Etiese aspekte in navorsing. (*In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., reds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorser. Pretoria: Van Schaik. p. 73-92).*
- Du Plessis, P. 2013. Legislation and policies: progress towards the right to inclusive education. <http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=arttext&pid=S2225-71602013000100006> Date of access: 29 Jan. 2017.
- Du Toit, N., Eloff, I. & Moen, M. 2014. Die doeltreffendheid van die skoolondersteuningspan binne die Suid-Afrikaanse inklusiewe onderwysstelsel. <http://www.scielo.org.za/pdf/tvg/v54n2/11.pdf> Datum van gebruik: 29 Jan. 2017.
- Engelbrecht, A. 2016. Kwalitatiewe navorsing: data-insameling en -analise. (*In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., reds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorser. Pretoria: Van Schaik. p. 109-129).*
- Engelbrecht, P. 2007. Creating collaborative partnerships in inclusive schools. (*In Engelbrecht, P. & Green, L., eds. Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 175-185).*
- Engelbrecht, T., Nel, M., Nel, N. & Tlale, D. 2015. Enacting understanding of inclusion in complex contexts: classroom practices of South African teachers. *South African Journal of Education*. 35(3) <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/121843/111307> Date of access: 29 Jan. 2017.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S. & Van Deventer, M. 2016. The idealism of education policies and the realities in schools: the implementation of inclusive education in South Africa. *International journal of inclusive education*, 20(5):520-535.
- Fair, L. 2014. Laat elke kind tel. *Baba en kleuter*, 27 Okt. <http://baba-en-kleuter.netwerk24.com/Skool/Laat-elke-kind-tel-20150902> Datum van gebruik: 4 Sept. 2016.

- Fapohunda, T.M. 2013. Towards effective team building in the workplace. *International journal of education and research*, 1(4):1-12.
- Forlin, C. 2001. The role of the support teacher in Australia. *European journal of special needs education*, 16(2):121-131.
- Fourie, J. & Hooijer, E. 2018. Short learning programme: learning support in inclusive classrooms. Johannesburg: University of Johannesburg. (Learning guide).
- Frantz, J.M., Rhoda, A.J. & De Jongh, J. 2013. Using appreciative inquiry to develop a research capacity development programme. *South African journal of higher education*, 27(1):48-59.
- Furuta, H. & Osugi, N. 2016. Developing an inclusive education system in Japan: the case of Yamaga city, Kumamoto. *Bull. Fac. Educ. Kumamoto. Univ.*, 65:123-144.
- Giangreco, M.F. & Doyle, M.B. 2015. Italy presses forward in educating students with learning disabilities. *Kappan*, 97(3):23-28.
- Green, L. & Engelbrecht, P. 2007. An introduction to inclusive education. (In Engelbrecht, P. & Green, L., eds. Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 2-9).
- Groseer, M. 2016. Kwantitatiewe data-insamelingsmetodes/-instrumente. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik. p. 291-321).
- Hamilton-Jones, B. & Moore, A. 2013. Ensuring high-quality inclusive practices: what co-teachers can do. *Kappa Delta Pi Record*, 49(4):156-161.
- Hartell, C. & Bosman, L. 2016. Beplanning van 'n navorsingsvoorstel vir nagraadse studie. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik. p. 19-72).
- HAT: handwoordeboek van die Afrikaanse taal. 2015. 6de uitg. Kaapstad: Pearson Education.
- Hay, J.F. 2003. Implementation of the inclusive education paradigm shift in South African education support services. *South African journal of education*, 23(2):135-138.
- Hay, J.F. 2012. The dilemma of a theoretical framework for the training of education support services staff within inclusive education. *Journal for new generation sciences*, 10(2):92-105.

Hay, J. 2013. Collaboration skills for inclusive practice. (*In* Pienaar, C.F. & Raymond, E.B., eds. Making inclusive education work in classrooms. Cape Town: Pearson. p. 222-244).

Hay, J. 2013. Collaboration with partners for learner support. (*In* Pienaar, C.F. & Raymond, E.B., eds. Making inclusive education work in classrooms. Cape Town: Pearson. p. 245-261).

Hay, J. & Beyers, C. 2011. An analysis of the South African model of inclusive education with regard to social justice. *Africa education review*, 8(2):234-246.

Hay, J., Moletsane, M., Pienaar, C., Ntombela, S., Raymond, E. & Stofile, S. 2013. What does our future hold? (*In* Pienaar, C.F. & Raymond, E.B., eds. Making inclusive education work in classrooms. Cape Town: Pearson. p. 264-274).

Hodgson, F. & Khumalo, S. 2016. Too many children left behind: exclusion in the South African inclusive education system. <http://section27.org.za/wp-content/uploads/2016/08/Umkhanyakude-Report-Final-08082016-1.pdf> Date of access: 18 Apr. 2018.

Hodkinson, A. & Devarakonda, C. 2009. Conception of inclusion and inclusive education: a critical examination of the perspectives and practices of teachers in India. *Research in education*, 82(1):85-99.

Hossain, M. & Shahidullah, K.I. 2010. Inclusive education in the United States. [c01_inclusive-education-in-the-united-states_ier-conference-2010.pdf](http://www.included.org.za/wp-content/uploads/2016/09/IER-conference-2010.pdf) Date of access: 18 Apr. 2018

Human Rights Watch. 2015. Complicit in exclusion: South Africa's failure to guarantee an inclusive education for children with disabilities https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/HRW_Complicity_in_Exclusion_2015_En.pdf Date of access: 18 Apr. 2018

IESA (Inclusive Education South Africa). 2016a. Understanding SIAS for Parents. http://www.included.org.za/wp-content/uploads/2016/09/IESA_Factsheet-Parents_English.pdf Date of access: 1 Dec. 2016.

IESA (Inclusive Education South Africa). 2016b. The role and function of the school based support team (SBST). http://www.included.org.za/wp-content/uploads/2018/01/PRINT_IESA_EU-Factsheet-04_Role-Function-of-the-SBST.pdf Date of access: 1 Dec. 2016.

IESA (Inclusive Education South Africa). 2016c Inclusive education as a systemic response to learner needs: Submission to the Parliamentary Portfolio Committee on Basic

Education. <http://pmg-assets.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/160308IESA.pptx> Date of access: 6 May 2019. [PowerPoint presentation].

IEWC (Inclusive Education Western Cape). June 2014. Newsletter. Inclusive Education Western Cape. <http://www.included.org.za/iesa-newsletter-june-2014/iewc-newsletter-june-2014-email-2/> Date of access: 1 Dec. 2016.

Jansen, J.D. 2007. The research question. (*In* Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 2-13).

Johnson, B. & Green, L. 2007. Think differently about education support. (*In* Engelbrecht, P. & Green, L., eds. Responding to the challenges of inclusive education in South Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 159-174).

Joubert, I. 2016. Gevallestudie: riglyne vir ontwerp en uitvoering van die navorsing. (*In* Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik. p. 131-166).

Judy, S. & Hammond, S. 2006. An introduction to appreciative inquiry. <http://silvafor.org/assets/silva/PDF/AppreciativeInquiryIntro03-09.pdf> Date of access: 1 Dec. 2016.

Kgothule, R.J. & Hay, J. 2013. Educators' views on management practices in the implementation of inclusive education: an ecosystemic approach. *Journal of human ecology*, 42(1):33-41.

Kilfoil, W. 2004. The team approach to learning development. *Progressio*, 26(1):1-7.

Knight, T. 1999. Inclusive education and educational theory: inclusive for what. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Sussex, Brighton, 2-5 September. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001106.htm> Date of access: 1 Dec. 2016.

Landsberg, E., eds. 2005. Learning support. (*In* Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N., eds. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik. p. 61-77).

Lange, M. & Thompson, B. 2006. Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. *International journal of special education*, 21(3):108-115.

Leedy P.D. & Ormrod J.E. 2005. Practical research. New Jersey: Pearson Education.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2014. Practical research: planning a design. 10th ed. London: Pearson.

Lombard, K. 2016a. 'n Inleiding tot navorsing. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., *reds.* Navorsing: 'n gids vir die beginnervorser. Pretoria: Van Schaik. p. 3-18).

Lombard, K. 2016b. Steekproefneming. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., *reds.* Navorsing: 'n gids vir die beginnervorser. Pretoria: Van Schaik. p. 93-106).

Luger, R., Prudhomme, D., Bullen, A., Pitt, C. & Geiger, M. 2012. A journey towards inclusive education; a case study from a 'township' in South Africa. *African journal of disability*, 1(1):1-5.

Makoelle, T.M. 2012. The state of inclusive pedagogy in South Africa: a literature review. *Journal of sociology and social anthropology*, 3(2):93-102.

Maree, K. & Pietersen, J. 2007. Sampling. (In Maree, K., *ed.* First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 172-181).

McCarthy, D. 2012. Norming versus performing: a team effort. *Works management*, 65(9):10.

McCulloch, C.L. 2012. How the school based support team works.

<http://brighthubeducation.com/parents-and-special-ed/117885-school-based-support-team-for-students-with-special-needs/> Date of access: 27 Nov. 2015.

Mithout, A. 2016. Children with disabilities in the Japanese school system: a path toward social integration? *Contemporary Japan*, 28(2):165-184.

Moletsane, M. 2013. Cognitive and behavioural challenges. (In Pienaar, C.F. & Raymond, E.B., *eds.* Making inclusive education work in classrooms. Cape Town: Pearson. p. 60-84).

Mosia, P.A. 2011. Education support for learners with special education needs in Lesotho: international practices and local realities. *Lesotho social science review*, 15(1&2):70-80.

Motitswe, J. 2014. The role of institutional level support teams on addressing barriers to learning and provide support in schools: are they functional? *Mediterranean journal of social sciences*, 5(8):259-264.

Mouton, J. 2001. How to succeed in you master's & doctoral studies: a South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.

Mphofu, E., Kasayira, J.M., Mhaka, M.M., Chireshe, R. & Maunganidze, L. 2007. Inclusive education in Zimbabwe. (In Engelbrecht, P. & Green, L., *eds.* Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 66-79).

Murungi, L.N. 2015. Inclusive basic education in South Africa: issues in its conceptualisation and implementation. *Potchefstroom electronic law journal*, 18(1):3160-3195.

Mutepfa, M.M., Mpofo, E. & Chataika, T. 2007. Inclusive education in Zimbabwe: policy, curriculum, practice, family, and teacher education issues. *Childhood education*, 83(6):342-346.

Naicker, S.M. 2000. From apartheid education to inclusive education: the challenges of transformation. Paper presented at the International Education Summit for a democratic society, Detroit, UAS, 26-28 June.

<http://www.wholeschooling.net/WS/WSPress/From%20Aparthied%20to%20Incl%20Educ.pdf> Date of access: 18 Nov. 2015.

Nel, M., Engelbrecht, P., Nel, N. & Tlale. 2014. South African teachers' views of collaboration within inclusive education system. *International journal of inclusive education*, 18(9):903-917.

Nel, M. & Grosser, M.M. 2016. An appreciation of learning disabilities in the South African context. *Learning disabilities: a contemporary journal*, 14(1):79-92.

Nel, M. & Hugo, A., eds. 2013. Embracing diversity through multi-level teaching for foundation, intermediate and senior phase. Cape Town: Juta.

Nel, M. & Jordaan, C. 2016. Die gemengde navorsingsmetode. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik. p. 377-394).

Nel, N. & Nel, M. 2013. Learning. (In Nel, N., Nel, M. & Hugo, A., eds. Learner support in a diverse classroom: a guide for foundation, intermediate and senior phase teachers of language and mathematics. Pretoria: Van Schaik. p. 25-46).

Nel, N., Nel, M. & Hugo, A. 2013. Inclusive education: the necessity of providing support to all learners. (In Nel, N., Nel, M. & Hugo, A., eds. Learner support in a diverse classroom: a guide for foundation, intermediate and senior phase teachers of language and mathematics. Pretoria: Van Schaik. p. 3-24).

Nel, N., Nel, M. & Lebeloane, O. 2013. Assessment and learner support. (In Nel, N., Nel, M. & Hugo, A., eds. Learner support in a diverse classroom: a guide for foundation, intermediate and senior phase teachers of language and mathematics. Pretoria: Van Schaik. p. 47-77).

Nel, N.M., Tlale, L.D.N., Engelbrecht, P. & Nel, M. 2016. Teacher's perceptions of education support structures in the implementation of inclusive education in South Africa. *KOERS – Bulletin*

for *Christian scholarship*, 81(3). <https://doi.org/10.19108/KOERS.81.3.2249> Date of access: 5 Oct. 2018.

Nel, C. & Steyn, F. 2016. Statistiek vir die beginnervorsers. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., reds. *Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik. p. 331-374).

New Brunswick Canada. 2012. Respect-diversity-inclusion.

<https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/k12/content/rdi.html> Date of access: 21 Jan. 2017.

Nieuwenhuis, J. 2007. Introducing qualitative research. (In Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. p. 47-68).

Norwich, B. 2014. Recognising value tensions that underline problems in inclusive education. *Cambridge journal of education*, 44(4):495-510.

Ntombela, S. & Raymond, E. 2013. Inclusive education in South Africa and globally. (In Pienaar, C.F. & Raymond, E.B., eds. *Making inclusive education work in classrooms*. Cape Town: Pearson. p. 2-17).

Paris, M. 2002. Forming, storming, norming and performing as a team.

<http://connection.ebscohost.com/c/articles/7743438/forming-storming-norming-performing-as-team>
Date of access: 5 Oct. 2015.

Pather, S. 2011. Evidence on inclusion and support for learners with disabilities in mainstream schools in South Africa: off the policy radar? *International journal of inclusive education*, 15(10):1103-1117.

Patnode, N.H. 2003. Can't get to performing without storming. *Program manager*, 32(2):42-45.

PBS Parents. 2012. The benefits of inclusive education.

<http://www.pbs.org/parents/education/learning-disabilities/inclusive-education/the-benefits-of-inclusive-education/> Date of access: 1 Dec. 2016.

Pienaar, C.F. & Raymond, E.B., eds. 2013. *Making inclusive education work in classrooms*. Cape Town: Pearson.

Potterton, M., Utley, E. & Potterton, J. 2004. *Together now: implementing inclusive education*. Johannesburg: CIE.

Pretorius, J. 2010. 'n Positiewe ondersoek na die pedagogiese hoedanighede van Gerhardus P.V. Bosch. *LitNet akademies*, 7(3). <https://www.litnet.co.za/'n-waarderende-ondersoek-na-die-pedagogiese-hoedanighede-van-gerhard-pv-bosch/> Datum van gebruik: 28 Mrt. 2019.

Pretorius, J. 2014. 'n Persoonlike waardering van Hennie Aucamp as mentor. *Journal for Transdisciplinary Research in South Africa*, 10(1).
<https://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/10685/70%20Pretorius.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Datum van gebruik: 28 Mrt. 2019.

R2ECWD (Right to Education for Children with Disabilities). 2016. Position statement on the implementation of white paper 6.

Pmg-assets.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/160308R2ECWD.pdf Date of access: 1 Dec. 2016

Raymond, E. 2013. Assessment for teaching and learning. (*In* Pienaar, C.F. & Raymond, E.B., eds. Making inclusive education work in classrooms. Cape Town: Pearson. p. 108-131).

Romm, N.R.A., Nel, N.M. & Tlale, L.D.N. 2013. Active facilitation of focus groups: exploring the implementation of inclusive education with research with research participants. *South African journal of education*, 33(4):1-14.

Rose, R. & Doveston, M. 2015. Collaboration across cultures: planning and delivering professional development for inclusive education in India. *Support for learning*, 30(3):177-190.

Rousseau, N. 2016. Praktykgerigte navorsing. (*In* Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik. p. 189-200).

Sadomba, Z.W., Chigwanda, B. & Manyati, T. 2015. Education in the crucible of a postcolonial revolution: community reaction to the challenges of Zimbabwe's crisis. *Social dynamics*, 41(2):235-252.

Schaefer, S.R. 2002. 'n Werkseminaar vir die ontwikkeling van inklusiewe gesindhede by laerskoolopvoeders. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Essay – MEd).

Schoeman, M. 2017. Curriculum management for SNE and full service schools. Paper presented at the meeting of the Suid-Afrikaanse Onderwysersunie, 25 Augustus. http://www.saou.co.za/wp-content/uploads/2016/05/1.-Kurrikulumbestuur-vir-OLSOB_Curriculum-management-for-ELSEN-M-Schoeman.pdf Date of access: 18 Aug. 2018. [PowerPoint presentation].

Seabi, J. 2012. Research design and data collection techniques. (In Maree, J.G., ed. Complete your thesis or dissertation successfully: practical guidelines. Cape Town: Juta. p. 81-95).

Sheel, R. & Crous, F. 2007. Leveraging organisational cultural capital. *SA journal of industrial psychology*, 33(1):29-37.

Sharma, A. 2015. Perspectives on inclusive education with reference to united nations. *Universal journal of educational research*, 3(5):317-321.

Shuayb, M., Sharp, C., Judkins, M. & Hetherington, M. 2009. Using appreciative inquiry in educational research: possibilities and limitations. Report, February 2009.
<https://www.nfer.ac.uk/publications/AEN01/AEN01.pdf> Date of access: 14 Jan. 2016.

Sightsavers. 2011. Policy paper: making inclusive education a reality. <http://www.sightsavers.org>
Date of access: 14 Nov. 2016.

Silverman, D. & Marvasti, A. 2008. Doing qualitative research: a comprehensive guide. London: Sage.

Smit, M.H. 2011. Equality and human dignity. (In Smit, M.H. & Oosthuizen, I.J., eds. Fundamentals of human rights and democracy in education: a South African perspective. Potchefstroom: Colmar. p. 110-159).

Smit, M.H. & Oosthuizen, I.J., eds. 2011. Fundamentals of human rights and democracy in education: a South African perspective. Potchefstroom: Colmar.

South Africa. Department of Basic Education. 2010a. Action step: national model. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Department of Basic Education. 2010b. Guidelines for full-service/inclusive schools. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Department of Basic Education. 2010c. Education White Paper 6. Special needs education: building an inclusive education and training system. Inclusive education: a guide for educators and parents. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Department of Basic Education. 2014. Policy on screening, identification, assessment and support. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Department of Basic Education. 2015. An introduction to policy on screening, identification, assessment and support (SIAS). A participant manual for educators. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Department of Education. 2001. Special needs education: building an inclusive education and training system. Education White Paper 6. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Department of Education. 2002. Implementing inclusive education in South Africa: true stories we can learn from. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Department of Education. 2009. Inclusive education: providing ongoing support. Institutional level support teams manual. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Department of Education and Sport Development: North-West Province. 2017. Disability policy. Pretoria: Government Printer.

Srivastava, M., De Boer, A. & Pijl, S.J. 2015. Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational review*, 67(2):179-195.

Steyn, G.M. 2010. Creating intentionally inviting schools through professional development: an appreciative inquiry. *Koers*, 75(4):873-897.

Stofile, S. & Raymond, E. 2007. Understanding barriers to learning. (*In Engelbrecht, P. & Green, L., eds. Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 20-36).*

Stofile, S. & Raymond, E. 2013. Understanding barriers to learning. (*In Pienaar, C.F. & Raymond, E.B., eds. Making inclusive education work in classrooms. Cape Town: Pearson. p. 18-36).*

Suid-Afrika. Departement van Onderwys. s.a. Plan van aksie tot 2014: op pad na die verwesenliking van onderwys 2025. Pretoria: Staatsdrukker.

Swart, E. & Pettipher, R. 2005. A framework for understanding inclusion. (*In Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N., eds. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik. p. 3-23).*

Swart, E. & Phasha, T. 2005. Family and community partnerships. (*In Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N., eds. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik. p. 213-236).*

Theron, L.C. & Malindi, M. 2012. Conducting qualitative research: practical guidelines on fieldwork. (In Maree, J.G., ed. Complete your thesis or dissertation successfully: practical guidelines. Cape Town: Juta. p. 96-108).

Tiwari, A., Das, A. & Sharma, M. 2015. Inclusive education a “rhetoric” or reality? Teachers’ perspectives and beliefs. *Teaching and teacher education*, 52(2015):128-136.

Torreno, S. 2012. The history of inclusion: educating students with disabilities.
<http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/66803-brief-legal-history-of-inclusion-in-special-education/> Date of access: 1 Dec. 2016.

Tosati, S., Lawthong, N. & Suwanmonka, S. 2015. Development of an appreciative inquiry and assessment processes for students’ self-knowing and self-development. *Procedia – social and behavioral sciences*, 191:753-758.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF Date of access: 14 Nov. 2015.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2005. Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> Date of access: 14 Nov. 2015.

Uyanga, R.E. 2012. The provision of Universal Basic Education in Nigeria: challenges in 21st century. *International journal of diversity in organisations, communities & nations*, 11(6):31-48.

Venter, R., Nel, M. & Mavuso, M., eds. 2015. Guidelines for assessment adaptation. Pretoria: Van Schaik.

Villa, R.A. & Thousand, J.S. 2003. Making inclusive education work. *Educational leadership*, 61(2).
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct03/vol61/num02/Making-Inclusive-Education-Work.aspx> Date of access: 18 Aug. 2018.

Väyrynen, S. 2008. Observations from South African classrooms: some inclusive strategies.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.738.3187&rep=rep1&type=pdf> Date of access: 1 Dec. 2016.

Walton, E. 2013. Learner support through differentiated teaching and learning. (*In Nel, N., Nel, M. & Hugo, A., eds. Learner support in a diverse classroom: a guide for foundation, intermediate and senior phase teachers of language and mathematics. Pretoria: Van Schaik. p. 117-140).*

WKOD (Wes-Kaapse Onderwysdepartement). 2011. Jaarverslag 2010/2011.

<https://wceonline.westerncape.gov.za/.../annual-report11/WKODJaarverslag10-11deel1-2> Datum van gebruik: 18 Aug. 2018.

WKOD (Wes-Kaapse Onderwysdepartement). 2015a. Van beleid na praktyk: die uitdaging van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika

<mhtml:file//H:\VanbeleidvanpraktykDieuitdagingvaninklusieweonderwys in Suid-Afrika> Datum van gebruik: 29 Sept. 2018.

WKOD (Wes-Kaapse Onderwysdepartement). 2015b. Landelike laerskole openbaar beste praktyk.

http://www.designinfestation.com/WCEDNEWS/index.php?option=com_content&vi Datum van gebruik: 18 Aug. 2018.

WKOD (Wes-Kaapse Onderwysdepartement). 2015c. Uitdagings van inklusiewe onderwys word

aangegryp. <http://www.designinfestation.com/WCEDNEWS/index.php?option> Datum van gebruik: 26 Apr. 2016.

WKOD (Wes-Kaapse Onderwysdepartement). 2016. Inklusiewe en gespesialiseerde

ondersteuningsminuut 1 van 2016: Uitbreiding van inklusiewe onderwys en gespesialiseerde ondersteuning. http://wced.school.za/circulars/minutes16/IDCminites/adse1_16.html Datum van gebruik: 4 Sept. 2016.

Wilson, M.P., Benedict, J.A., Snow, G. & Haverkamp, M. 2010. Team development and beyond.

Journal of extension, 48(5). <http://www.joe.org/joe/2010october/tt5.php> Date of access: 25 Feb. 2018.

World Health Organisation (WHO). 2010. International classification of diseases: 10th revision.

<http://www.who.int/classifications/icd/en> Date of access: 21 Jan. 2017.

WHO (World Health Organisation) & World Bank. 2011. World report on disability 2011.

<http://www.who.int/iris/handle/10665/44575> Date of access: 21 Jan. 2017.

Yada, A., Tolvanen, A. & Savolainen, H. 2018. Teacher's attitudes and self-efficacy on

implementing inclusive education in Japan and Finland: a comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and teacher education*, 75:343-355.

Zundans-Fraser, L. & Bain, A. 2016. The role of collaboration in a comprehensive programme design process in inclusive education. *International journal of inclusive education*, 20(2):136-14.

BYLAAG A: GOEDKEURING VIR NAVORSING

PRIVATE Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520
Tel: 018 299- 1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>



Faculty of Education Sciences
Tel: 018 299-4462

14 October 2016

The District Director
Department of Education and Sport Development – North-West
Dr Ruth Segomotsi Mompati District
Private Bag X21
Vryburg
8600

Dear Ms M Dithejane

Permission to conduct research: Mrs D. Botes (Student number: 21699348)

I am a registered MEd student at the North-West University, Potchefstroom Campus. The title of my dissertation is *Success factors contributing to the functionality of school-based support teams in rural primary schools in the North-West Province*.

For the purpose of the research, I need written permission from your office in order to collect data from teachers attached to the following five primary schools in the Dr Ruth S Mompati District: Manthe, Seichokelo, Kwená Thakadu, Thutlwane and Madibogopan. Qualitative data will be collected by means of focus group interviews with SBST members, individual interviews with two non-SBST members per school and a questionnaire to be completed by two educators at the respective schools. The research to be conducted will not interfere with teaching time, since data collection will only take place after school.

The identity of the participants and the schools will not be made public in any research report. The information gathered will solely be used for research purposes. The research will also adhere to the ethical guidelines of the Ethics Committee of the NWU and ethical clearance will be obtained from this committee.

Prof Johnnie Hay is appointed as supervisor of the study. Should you need more information about the research you are welcome to contact the undersigned (073 007 0083) or Prof Hay (018-285 2026 or e-mail: Johnnie.Hay@nwu.ac.za).

Thanking you in anticipation for considering this request.

Yours sincerely

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'D. Botes'.

Mrs D. Botes

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'J.F. Hay'.

Prof J.F. Hay
Associate Professor: Educational
Psychology and Learner Support

BYLAAG B: TOESTEMMING VIR NAVORSING

	Education and Sport Development Department of Education and Sport Development Departement van Onderwys en Sport Ontwikkeling Lefapha la Thuto le Tlhabololo ya Metshameko NORTH WEST PROVINCE	Mini – Garona Building Second Floor, Block C Corner North and Molopo Street Private Bag x21 Vryburg 8600 Tel: +2753 928 0200 E-mail: Dithejanem@nwpg.gov.za
---	---	---

DR RUTH SEGOMOTSI MOMPATI DISTRICT
OFFICE OF THE DISTRICT DIRECTOR

28 October 2016

To : Mrs D. Botes (21699348)

From : Ms M.V. Dithejane
District Director

SUBJECT : PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH

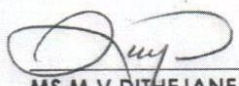
Your request dated 14 October was studied and the content therefore noted.

Kindly be informed that permission has been granted as requested. In terms of your request, the interviews will be conducted at 5 (five) primary schools i.e. Manthe, Seichokelo, Kwena Thakadu, Thutlwane and Madibogopan within the District.

All stakeholders indicated in your request are kindly urged to support and co-operate with you throughout the exercise.

N.B. The activities should not hinder with the contact time of learners. Effective teaching and learning should not be disrupted.

We wish you luck in your studies


MS M.V. DITHEJANE
DISTRICT DIRECTOR

"Towards Excellence in Education and Sport Development"

BYLAAG C: DEKBRIEF AAN SKOOLHOOFDE

PRIVATE Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education Sciences
Tel: 018 299-4462



31 October 2016

*** Primary School
*** Area Office
Dr Ruth S. Mompoti District
Department of Education and Sport Development – North-West

The Principal and SGB chairperson

Request for permission to conduct research in your school

I am a registered MEd student at the North-West University, Potchefstroom Campus. The research question I need to answer for my dissertation is ***“Why do some school-based support teams in rural schools in the North-West Province operate functionally?”*** To be able to answer this question, I wish to conduct my research in your school. I, however, need your permission to do so.

For the purpose of the research, qualitative data will be collected by means of focus group interviews with SBST members, individual interviews with two non-SBST members and a questionnaire to be completed by two educators at schools. The research to be conducted will not interfere with teaching time, since data collection will only take place after school. The research will take place during November/December 2016. The exact date is to be confirmed once written permission has been granted by the school.

The said research has already been approved by the office of the District Director. (Attached please find a copy of the permission letter.)

The identity of the participants and school will not be made public in any research report. The information gathered will solely be used for research purposes. The research will also adhere to the ethical guidelines of the Ethics Committee of the NWU and ethical clearance will be obtained from this committee.

Prof Johnnie Hay is appointed as supervisor of the study. Should you need more information about the research you are welcome to contact the undersigned (073 007 0083) or Prof Hay (018-285 2026 or e-mail: Johnnie.Hay@nwu.ac.za).

Thanking you in anticipation for considering this request.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'D. Botes'.

Mrs D. Botes

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'J.F. Hay'.

Prof J.F. Hay
Associate Professor: Educational
Psychology and Learner Support

BYLAAG D: BRIEF VAN INGELIGTE TOESTEMMING

INFORMED CONSENT

Dear Participant

Carefully read **Part A** and **B** of this document before appending your signature to confirm informed consent.

Part A: Background on the research project

Ms D. Botes is a registered MEd-student at the North-West University, Potchefstroom Campus. The research question to be answered for her dissertation is, “**Why do some school-based support teams in rural schools in the North-West Province operate functionally?**” In order to conduct the research in your school, permission was granted by the North-West Department of Education and Sport Development as well as the school governing body and the principal of the school.

The purpose of this research project is to determine factors which have a positive impact on the functionality of school-based support teams (SBSTs). Once such factors have been determined, good practices can be shared with other primary schools to encourage them either to establish an SBST or to improve the functionality thereof. This should all be to the benefit of learners who are experiencing barriers to learning.

The input of the following participants will be highly valued:

- SBST members
- Two non-SBST members [preferably one foundation phase teacher (female) and one intermediate or senior phase teacher (male)]
- Teachers (two) who have been promoted or transferred to the current school within the past two years

Data will be collected in the form of a **focus group interview** with the SBST members, **individual interviews** with the two non-SBST members. The two transferred/promoted educators will be expected to complete a **questionnaire**.

Participants are free to contact either Mrs D Botes or Prof JF Hay (supervisor to Mrs Botes), should they need any clarity or more information regarding the research project. Contact details: Mrs D Botes: 073 007 0083 or Prof JF Hay: 018 285 2026.

Part B: Ethical guidelines

Ethical clearance to conduct the research was given by the Research Committee of the North-West University.

The following ethical guidelines will be relevant to this research project:

1. Participation is voluntary. No teacher will be pressured to take part in the research.
2. Your identity will not be revealed at any time in reporting the research. A number will be allocated to each participant. However, if you take part in the focus group interview, anonymity cannot be guaranteed, but confidentiality will be maintained.
3. You will be allowed to withdraw from the research project at any stage. You will in no way be disadvantaged or discriminated against if you wish to withdraw.
4. The confidentiality of all data that will be collected is guaranteed.
5. All the information gathered will solely be used for research purposes.
6. Participants are encouraged to contact the researcher or her supervisor directly should they have any questions regarding the research project.

I, the undersigned,

full names and surname

have carefully read the information **(Part A and B)** regarding the research project Mrs D Botes is to conduct. I also attended the information session where the research project was explained to the participants. I declare that I understand what the research is all about and what is expected of me as a participant. I was given the opportunity to ask clarity-seeking questions about the research project. I hereby willingly agree to take part in the above-explained research project.

Signature: _____ Date: _____

BYLAAG E: ONDERHOUDSKEDULE – FOKUSGROEP

INTERVIEW SCHEDULE

FOCUS GROUP INTERVIEWS

Target group: SBST members

Questions:

1. To your knowledge what does Inclusive Education entail?
2. Which policies help you to implement Inclusive Education?
3. What are the responsibilities of a SBST?
4. Would you rate the established SBST as a functional team? Motivate.
5. What evidence can you provide in order to support your functionality?
6. What procedure did the school follow to establish the SBST?
7. In your opinion, what are the challenges that the SBST faces in an inclusive setup?
Motivate.
8. What suggestions can you table in order to improve the functionality of the SBST?
9. Any other comment you would like to raise regarding the SBST or Inclusive Education in general?

BYLAAG F: ONDERHOUDSKEDULE – INDIVIDUELE ONDERHOUD

INTERVIEW SCHEDULE

INDIVIDUAL INTERVIEWS

Target group: Non-SBST members

1. Are you familiar/updated on policies addressing Inclusive Education issues. Name a few.
2. How did you become aware of the mentioned policies?
3. To your knowledge what does Inclusive Education entail?
4. Does the school have an established SBST?

If yes ...

4.1 Which evidence can you provide in order to support your answer?

4.2 How did the school go about to establish the SBST?

If no...

4.3 How do you support learners who are experiencing barriers to learning?

5. Would you describe the SBST as functional? On a scale of 10, rate the functionality of the SBST – **01**: SBST does not exist, **05**: SBST is performing average and **10**: SBST is fully functional. Motivate.
6. In your opinion, what are the challenges that influence the functionality of the SBST? Motivate your answer.
7. What suggestions can you table in order to improve the functionality of the SBST?
8. Any other comment you would like to raise regarding the SBST or Inclusive Education in general?

BYLAAG G: VRAELYS AAN ONDERWYSERS

INTERVIEW SCHEDULE

QUESTIONNAIRE

Target group: Teachers (non-SBST members) recently promoted/transferred to current school.

1. Number of years at previous school?
2. Number of years at current school?
3. Why did you transfer to the current school? (only if teacher was transferred)
4. Are you familiar/updated on policies addressing Inclusive Education issues. Name a few.
 - 4.1 How did you become aware of the mentioned policies?
5. Does the school have an established SBST?
 - If yes ...
 - 5.1 Which evidence can you provide in order to support your answer?
 - 5.2 How did the school go about to establish the SBST?
 - If *no*...
 - 5.3 How do you support learners who are experiencing barriers to learning?
6. On a scale of 10, rate the functionality of the SBST – **01**: SBST does not exist, **05**: SBST is performing average and **10**: SBST is fully functional. Motivate.
7. Was the SBST an established structure at your previous school? Yes/No
 - 7.1 Were you a member of the SBST?
 - 7.2 On a scale of 10, rate the functionality of the SBST at your previous school – **01**: SBST not established, **05**: SBST is performing average and **10**: SBST is fully functional. Motivate.
8. In your opinion, which best practice/s from your previous school can the current SBST implement to improve their functionality?
9. What do you think are the challenges that influence the functionality of the SBST at the current school? Please motivate your answer.
10. Any other suggestions you can table to improve the functionality of the current SBST?
11. Any other comment you would like to raise regarding the SBST or Inclusive Education in general?

BYLAAG H: DATA-ONTLEDING PER VRAAG

VRAAG	INSTRUMENT: Vraag	TEMAS GEÏDENTIFISEER	SUBTEMAS	FREKWENSIE
Vorige skool <i>Number of years at previous school?</i>	Vraelys: 1	Ondervinding		8/26/9/1/1/2 Totaal: 47 Gemiddeld: 8 jaar
Huidige skool <i>Number of years at current school?</i>	Vraelys: 2	Ondervinding		3/0/1/1/2/1/1 Totaal: 9 Gemiddeld: 1 jaar
Rede vir oorplasing <i>Why did you transfer?</i>	Vraelys: 3	Oortollig		3/8
		Nader aan huis		3/8
		Heraanstelling		1/8
		Gesondheid	Self	1/8
			Familie	1/8
Beleid <i>Policies to help implement inclusive education (IE) Name.</i>	Vraelys: 4 Individuele onderhoud: 1 Fokusgroeponderhoud: 2	Witskrif 6		V: 1/8 I: 2/10 F: 8
		SIAS		F: 2 I: 1
		Riglyne		F: 1
		Skoolbeleide (aangepas)	Toelatingsbeleid	F: 1
		Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)		I: 1
Beleid <i>How did you become aware? Explain</i>	Vraelys: 4.1 Individuele onderhoud: 2	Tersiëre vlak	Studies	4
		Skoolvlak	Oriëntering/ Inligtingssessie	9
		DGOS	Werkswinkels	2
SGOS gestig <i>Established SBST?</i>	Vraelys: 5 Individuele onderhoud: 4	Gestig/tot stand gebring		Alle skole

SGOS in plek <i>Evidence</i>	Vraelys: 5.1 Individuele onderhoud: 4.1	Samewerking met ander rolspelers		4
		Leerders word ondersteun	Leerders maak vordering	4
			Maats ondersteun	1
		Vergaderings	Notule (1)	4
		SIAS-dokumente		6
		SGOS-lêer		2
		Lys van SGOS-lede		1
		Hulpmiddels		2
		Leerders word geïdentifiseer		2
		Interaksie/samewerking met SGOS		1
		Leerders word geassesseer deur SGOS		1
		Leerders word geplaas		1
		DGOS-ondersteuning		1
		Onderwysers word aangemoedig		1
		LOO		2
SGOS in plek <i>How established?</i>	Vraelys: 5.1 Individuele onderhoud: 4.2 Fokusgroeponderhoud: 6	Skoolbestuurspan vergader		1
		(Res van deelnemers kon nie verduidelik hoe SGOS gestig is nie. Sommige kon wel noem wie op die komitee dien)		
Ondersteuning aan leerders met hindernisse <i>How do you support learners?</i>	Vraelys: 5.3 Individuele onderhoud: 4.3	Leerderondersteuning	Remediëring	1
			Ekstra klasse	1
			Motiveer/prys/be moedig	1
		Betrek rolspelers		1

VRAAG	INSTRUMENT	TEMAS GEÏDENTIFISEER	SUBTEMAS	FREKWENSIE
Funksionaliteit van SGOS (vorige) <i>Yes/no/rating</i>	Vraelys: 7 & 7.2	Nee Ja = 1 50% funksioneel	Leerders verwys na AET	70% 10%
Funksionaliteit van SGOS (vorige) <i>Member?</i>	Vraelys: 7.1	Nee		100%
Funksionaliteit van SGOS (vorige) <i>Best practices to share</i>	Vraelys: 8	Geen		Geen

VRAAG	INSTRUMENT	TEMAS GEÏDENTIFISEER	SUBTEMAS	FREKWENSIE
Verantwoordelikhede van SGOS <i>Responsibilities</i>	Fokusgroeponderhoud: 3	Identifiseer leerders met hindernisse		5
		Bedink strategieë om leerders te ondersteun		6
		Bemagtig onderwysers		5
		Verwys leerders vir intervensie/ondersteuning		2
		Skakel met rolspelers		3
		Verseker dat leerders kwaliteitonderrig ontvang		1
		DGOS (skakel met...)		1
		Implementeer aanbevelings		1
		Ondersteun begaafde leerders		1
		Ondersteun ouers		1
		Implementeer SIAS-proses		1
Uitdagings <i>Challenges which impact on functionality of SBST</i>	Vraelys: 9	Gebrek aan ondersteuning	SGOS	2
			Rolspelers	
	Individuele onderhoud: 6	Samewerking van ouers		10
	Fokusgroeponderhoud: 7	Gebrek aan fasiliteite	Klaskamers	6
		Onseker oor rol en verantwoordelikhede		1
		Werkslading		3
		Tyd om leerders te ondersteun		6

		Behoeftte aan klas vir leerders met spesialeonderwysbehoefte		1
		Plasing van leerders met hindernisse		1
		Vervoer – leerder		2
		Ouer leerders		1
		Weeskinders		2
		Skakeling met onderwysers		2
		Hulpmiddels		2
		Afwesigheid van leerders		4
		Oorvol klaskamers		5
		Ouers se kennis en agtergrond		4
		Praktiese implementering van Witskrif 6		1
		Hindernisse tot leer	Sosiale hindernisse	2
			Armoede	
		Gesindheid van leerders	Gr. 5 en 6	1
		Dokumentasie	SIAS	3
		Kurrikulumlewering, -eise, -kwantiteit		1
		Onderwysers	Kennis	4
			Betrokkenheid	
			Klaskamerbestuur	
			Onderrigmetodes	

VRAAG	INSTRUMENT	TEMAS GEÏDENTIFISEER	SUBTEMAS	FREKWENSIE
Voorstelle <i>Suggestions to improve functionality?</i>	Vraelys: 10 Individuele onderhoud: 7 Fokusgroeponderhoud: 8	Rooster – werkbare		1
		Werkswinkels	Alle onderwysers	9
		Ouerbetrokkenheid	Vergaderings	3
			Bemagtig	
		Beter rekordhouding		2
		Vergadering – meer gereeld		3
		Voltydse onderwyser	Klas vir leerders met	5

			spesialeonderwys behoefte	
		Verbeterde fasiliteite	Klaskamers en meubels	2
			Finansies	1
		Hulpmiddels		1
		Verminder werkslading van SGOS lede		1
		Beplanning	Jaarplan	1
		Ondersteun onderwysers	Oriëntering	3
		Terugvoer aan onderwysers		3
		Onderwysers verder studeer		1
		Leerdervervoer		1
		Implementering van Witskrif 6	Alle onderwysers	2
		Leerders bemagtig		1
		Rolspelers se betrokkenheid	Skoolhoof	3
		LOO		1
		Hulpmiddels gebruik		1

VRAAG	INSTRUMENT	TEMAS GEÏDENTIFISEER	SUBTEMAS	FREKWENSIE
Algemene kommentaar (SGOS/IO) <i>General comment</i>	Vraelys: 11 Individuele onderhoud: 8 Fokusgroeponderhoud: 9	Onderwysers by voldiensskole hulself in leerderondersteuning kwalifiseer	Gebrek aan kennis	2
		Ondersteuning van spesiale skool (SSRC)		1
		Plasings	Verhoogde ondersteuning van DBST	2
		Infrastruktuur	Voorsiening van hulpmiddels/fasilit eite	2
		Onderwyser-leerder-ratio	PPM & Oorvol klaskamers – a.g.v. voldiensskool	6

		Onderwysers bemagtig oor SGOS		1
		Bemagtiging van onderwysers	Werkswinkels	2
		IO help/van waarde		5
		Implementering van IO		3
		Leerders word ondersteun		5
		Rooster		1
		Erkenning – toekenning		2
		Akkommodasie		2
		Hulpmiddels word gebruik		1
		IO moeilik in landelike areas		1
		Groot hoeveelheid leerders met hindernisse en behoeftes		1
		Vroeë identifisering		1
		Rolspelers en gemeenskap word betrek		1

VRAAG	INSTRUMENT	TEMAS GEÏDENTIFISEER	SUBTEMAS	FREKWENSIE
Konsep van inklusiewe onderwys <i>What does IE entail?</i>	Individuele onderhoud: 3	Aangepaste metodes van assessering	Akkommodasie	2
	Fokusgroeponderhoud: 1	Ondersteuning aan leerders met hindernisse		13
		Samewerking met ouers		1
		Akkommodeer leerders in die hoofstroom		1
		Kwaliteitonderrig aan alle leerders	Klaskamerbestuur	7

VRAAG	INSTRUMENT	TEMAS GEÏDENTIFISEER	SUBTEMAS	FREKWENSIE
Algemene kommentaar (SGOS/IO) <i>General comment</i>	Vraelys: 11 Individuele onderhoud: 8 Fokusgroeponderhoud: 9	Onderwysers by volediensskole hulself in Leerderondersteuning kwalifiseer	Gebrek aan kennis	2
		Ondersteuning van spesiale skool (SSRC)		1
		Plasings	Verhoogde ondersteuning van DBST	2
		Infrastruktuur	Voorsiening van hulpmiddels/fasilit eite	2
		Onderwyser-leerder-ratio	PPM & Oorvol klaskamers – a.g.v. Voldiensskool	6
		Onderwyseres bemagtig oor SGOS		1
		Bemagtiging van onderwysers	Werkswinkels	2
		IO help/van waarde		5
		Implementering van IO		3
		Leerders word ondersteun		5
		Rooster		1
		Erkenning – toekenning		2
		Akkommodasie		2
		Hulpmiddels word gebruik		1
		IO moeilik in landelike areas		1
		Groot hoeveelheid leerders met hindernisse en behoeftes		1
		Vroeë identifisering		1
		Rolspelers en gemeenskap word betrek		1

VRAAG	INSTRUMENT	TEMAS GEÏDENTIFISEER	SUBTEMAS	FREKWENSIE
Konsep van inklusiewe onderwys <i>What does IE entail?</i>	Individuele onderhoud: 3 Fokusgroeponderhoud: 1	Aangepaste metodes van assessering	Akkommodasie	2
		Ondersteuning aan leerders met hindernisse		13
		Samewerking met ouers		1
		Akkommodeer leerders in die hoofstroom		1
		Kwaliteitonderrig aan alle leerders	Klaskamerbestuur	7

BYLAAG I: TEMA-ONTLEDING PER DOELWIT

Doelwitte	Temas
Doelwit 1 SGOS se rol binne die konteks van inklusiewe onderwys	• Identifikasie van leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar. • Ondersteuning aan leerders met leerhindernisse • Ondersteuning aan onderwysers • Skakeling met ander rolspelers • Verwysing van leerders vir ondersteuning/intervensie • Ander <i>Subtemas:</i> - Monitering van onderrig en leer - Hulpmiddels - Vergaderings - Begaafde leerders
Doelwit 2 Stig van SGOS	• Skoolbestuurspan • Kundigheid en ervaring
Doelwit 3 Funksionele SGOS	• Leer- en leerderondersteuning <i>Subtemas:</i> - Identifikasie van leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar. - Ondersteuning en skolastiese vordering - <i>Peer support</i> - Begaafde leerders - Assessering en verwysing - Holistiese ondersteuning • Samewerkende vennootskappe <i>Subtemas:</i> - Ouers/gemeenskap/spesiale skole/nasionale departemente • Relevante dokumentasie <i>Subtemas:</i> - SIAS/SGOS-lêer/notules/rooster/kwartaalverslae/ander • DGOS-betrokkenheid • SGOS-vergaderings • Hulpmiddels • Ondersteuning: Onderwysers • Spanwerk • Leierskap • Toekenning
Doelwit 4 Uitdagings vir SGOS'e in die praktyk	• Ouers <i>Subtemas:</i> - Onbetrokkenheid - Ongeletterdheid - Gebrek aan kennis • Hindernisse tot leer • Onderwysers <i>Subtemas:</i> - Kennis

	- Ervaring - Ingesteldheid - Betrokkenheid
	• Infrastruktuur, hulpbronne en hulpmiddels <i>Subtemas:</i> - Klaskamers - Toiletgeriewe - Fondse - Meubels (leerder) • Tyd <i>Subtemas:</i> - Werklading - Groot klasse • Ander <i>Subtemas:</i> - Skoolbestuurspan - DGOS - Rolspelers - Spanwerk
Doelwit 5 <i>Strategieë om funksionaliteit van SGOS'e te verhoog</i>	• Onderwysers <i>Subtemas:</i> - Werkswinkels - Ondersteuning - Lewenslange leer • Ouers te bemagtig • Vergaderings • Hulpbronne en fasiliteite • Ander <i>Subtemas:</i> - Rooster - Bemagtig leerders - DGOS-ondersteuning - Werklading van SGOS-lede

TAALVERSORGINGSERTIFIKAAT

Dr. L. Hoffman

Kroonstad

BA, BA(Hons), MA, DLitt et Phil, Sertifikaat (English Grammar for Editors)

Lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut – Nr. 1003545

Selnr.: 079 193 5256

E-pos: larizahoffman@gmail.com

VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat ek die volgende verhandeling taalversorg het:

*Suksesfaktore betrokke by funksionele skoolgebaseerde
ondersteuningspanne in landelike laerskole in die Noordwesprovinsie*

Kandidaat

Daleen Botha



Lariza Hoffman

Kroonstad

27 Mei 2019

BYLAAG K: ETIESE KLARING



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X6001, Potchefstroom,
South Africa, 2520

Tel: (018) 299-4900

Faks: (018) 299-4910

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Institutional Research Ethics Regulatory Committee

Tel: +27 18 299 4849

Email: Ethics@nwu.ac.za

2016-10-13

ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF STUDY

Based on approval by the Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences (ESREC) after being reviewed at the meeting held on 25/08/2016, the North-West University Institutional Research Ethics Regulatory Committee (NWU-IRERC) hereby approves your study as indicated below. This implies that the NWU-IRERC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the study may be initiated, using the ethics number below.

Study title: Suksesfaktore betrokke by funksionele skoolgebaseerde ondersteuningspanne in landelike laerskole in die Noordwes provinsie.

Study Leader/Supervisor: Prof J Hay

Student: D Botes

Ethics number:

N	W	U	-	0	0	4	0	1	-	1	6	-	A	2
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Status: S = Submission, R = Re-Submission, P = Provisional Authorisation, A = Authorisation

Application Type: N/A

Commencement date: 2016-10-13

Expiry date: 2017-11-13

Risk:

N/A

Special conditions of the approval (if applicable):

- Translation of the informed consent document to the languages applicable to the study participants should be submitted to the ESREC (if applicable).
- Any research at governmental or private institutions, permission must still be obtained from relevant authorities and provided to the ESREC. Ethics approval is required BEFORE approval can be obtained from these authorities.

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The study leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-IRERC via ESREC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the study, and upon completion of the project
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
 - Annually a number of projects may be randomly selected for an external audit.
- The approval applies strictly to the proposal as stipulated in the application form. Would any changes to the proposal be deemed necessary during the course of the study, the study leader must apply for approval of these changes at the ESREC. Would there be deviation from the study proposal without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-IRERC via ESREC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-IRERC and ESREC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the study;
 - to ask further questions, seek additional information, require further modification or monitor the conduct of your research or the informed consent process.
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the ESREC or that information has been false or misrepresented,
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.
- ESREC can be contacted for further information or any report templates via Erna.Conradie@nwu.ac.za or 018 299 4656

The IRERC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the IRERC or ESREC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

**Prof LA
Du Plessis**

Digitally signed by
Prof LA Du Plessis
Date: 2016.10.14
07:53:03 +02'00'

Prof Linda du Plessis

Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)