

Ondersteuning vir die aanleer van sosiale lewensvaardighede deur outistiese leerders

J.E. Theron
21625824

Verhandeling voorgelê vir die graad *Magister Educationis*
in Leerderondersteuning
aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof. L.W. Meyer
Hulp-studieleier: Dr. A. Loubser

Mei 2016

Dit begin alles hier TM



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT [®]

VERKLARING

Ek, J.E. Theron, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie verhandeling my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, aan enige universiteit ingedien het vir 'n graad nie.

BEDANKINGS

Alle eer kom toe aan my Skepper en Hemelse Vader vir die krag, genade en insig om hierdie studie te voltooi.

Hiermee wil ek graag my dank betuig aan:

- Prof. Lukas Meyer en dr. Annemarie Loubser, vir hulle bekwame leiding, aanmoediging en hulp met my studie;
- Dr. Jackie de Vos vir die taal- en tegniese versorging;
- Die twee skole en onderwysers wat deel gevorm het van hierdie verhandeling;
- My man, Louis en twee seuns, PD en Luhan, vir hulle volgehoue ondersteuning, liefde, geduld, aanmoediging en begrip.

OPSOMMING

Ondersteuning vir die aanleer van sosiale lewensvaardighede deur outistiese leerders

Die Witskrif 6 (*White Paper 6: Building an Inclusive Education and Training System*) (Department of Education, 2001:6) het die weg gebaan vir die daarstelling en implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Leerders met spesiale onderwysbehoefte wat voorheen van hoofstroomonderwys uitgesluit is en in spesiale skole geakkommodeer is, moet volgens Witskrif 6 nou toegang tot hoofstroomskole kry. Leerders met outismespektrum-versteuring (OSV) is een van die groepe leerders met spesiale onderwysbehoefte wat binne hoofstroom- en voldiensskole geakkommodeer moet word. Die aantal leerders wat met OSV gediagnoseer is en hoofstroom- en voldiensskole bywoon, neem vinnig toe (Autism South Africa, 2012:3).

Outismespektrum-versteuring is 'n ontwikkelingsversteuring wat veral gekenmerk word deur erge probleme met sosiale en kommunikasievaardighede wat gemaklike sosiale interaksie met ander persone bemoeilik (American Psychiatric Association, 2013:50). Die primêre doel van hierdie studie was om vas te stel hoe leerders met OSV ondersteun kan word met die aanleer van sosiale lewensvaardighede. Onderliggend aan die primêre navorsingsdoel, is daar ook verskeie sekondêre navorsingsdoelwitte gestel.

Ten einde die primêre en sekondêre navorsingsdoelwitte te bereik, is daar 'n literatuurstudie en empiriese ondersoek onderneem.

In die literatuurstudie is daar gefokus op OSV; die sosiale lewensvaardighede van persone wat met die versteuring gediagnoseer is; sosialiseringsprobleme wat outistiese leerders ervaar; en ondersteuningsprogramme en intervensiemetodes wat gebruik kan word om outistiese leerders met die aanleer van sosiale lewensvaardighede te ondersteun.

In die empiriese ondersoek is 'n kwalitatiewe benadering gevolg. Semi-gestruktureerde onderhoude is met tien onderwysers gevoer wat leerders onderrig wat met OSV gediagnoseer is. Die onderwysers se verbatim mededelings is geanaliseer en die volgende bevindinge is aangaande die primêre navorsingsvraag gemaak:

- Ten einde outistiese leerders optimaal te ondersteun met die aanleer van sosiale lewensvaardighede, behoort hulle onderrig te word deur onderwysers wat oor gespesialiseerde kennis en ervaring van die onderrig van outistiese leerders beskik en die klem behoort te val op die verwerwing van toereikende groep-, emosionele, gedrag- en kommunikasievaardighede.
- 'n Multiprofessionele benadering behoort gevolg te word met die ontwikkeling en/of aanbieding van sosiale lewensvaardighedsprogramme vir outistiese leerders.

Op grond van die bevindinge wat uit die ondersoek na vore gekom het, is aanbevelings gemaak oor hoe leerders met OSV ondersteun kan word met die aanleer van sosiale lewensvaardighede.

Trefwoorde: Outismespektrum-versteuring (OSV); leerders met OSV; outisme; ondersteuning; sosiale lewensvaardighede; hoofstroomskool; voldiensskool

ABSTRACT

The *White Paper 6: Building an Inclusive Education and Training System* (Department of Education, 2001:6) has paved the way for the establishment and implementation of inclusive education in South Africa. Learners with special needs who were previously excluded from mainstream education and who were accommodated in special schools, now have to have access to mainstream schools, according to the Whitepaper 6. Learners with Autism Spectrum Disorder (ASD) are one of the groups with special education needs that have to be accommodated in mainstream and full-service schools. The number of learners diagnosed with ASD who are attending mainstream and full-service schools are increasing rapidly (Autism South Africa, 2012:3).

Autism Spectrum Disorder is a developmental disorder characterised by severe problems with regard to social and communication skills, which make comfortable interaction with others difficult (American Psychiatric Association, 2013:50). The primary aim of this study was to determine how learners with ASD could be supported with the learning of social life skills. Several secondary research objectives, underlying the primary research goal, were also formulated.

A literature study and empirical investigation were executed to reach the primary and secondary research goals.

The literature study focused on ASD; the social life skills of people diagnosed with this disorder; the social problems experienced by autistic learners; as well as support programmes and methods of intervention that can be used to support autistic learners in their learning of social life skills.

The empirical investigation was based on a qualitative approach. Ten teachers, who teach learners diagnosed with ASD, were interviewed by means of semi-structured interviews. The verbatim quotes were analysed and the following findings emerged concerning the primary research question:

- To support autistic learners optimally with their learning of social life skills, they ought to be taught by teachers who have specialised knowledge and experience in teaching

autistic learners. The acquisition of group, emotional, behavioural and communication skills need to be emphasised.

- A multiprofessional approach ought to be followed in the development and/or presentation of social life skills programmes for autistic learners.

Based on the findings that emerged from the empirical investigation, recommendations were further made regarding the manner in which autistic learners can be supported in their learning of social life skills.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); learners with ASD; autism; support; social life skills; mainstream school; full-service school

INHOUDSOPGAW

VERKLARING	i
BEDANKINGS	ii
OPSOMMING	iii
ABSTRACT	v
LYS VAN TABELLE	xv
LYS VAN FIGURE	xvi
LYS VAN AFKORTINGS EN AKRONIEME	xvii
HOOFSTUK 1	1
INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PLAN VAN ONDERSOEK	1
1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.2 DOEL VAN DIE NAVORSING	4
1.3 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	5
1.3.1 Navorsingsontwerp	5
1.3.2 Metodologie	5
1.3.3 Rol van die navorser	6
1.3.4 Navorsingsplek en seleksie van deelnemers	6
1.3.4.1 Navorsingsplek	6
1.3.4.2 Seleksie van deelnemers	6
1.3.5 Data-insameling	6
1.3.6 Data-analise	7
1.3.7 Etiese aspekte van die navorsing	8
1.4 HOOFSTUK-INDELING	9
1.5 SAMEVATTING	9
HOOFSTUK 2	10
OUTISMESPEKTRUM-VERSTEURING (OSV) MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE SOSIALE LEWENSVAARDIGHEDE VAN OUTISTIESE LEERDERS	10
2.1 INLEIDING	10
2.2 BEGRIPSOMSKRYWINGS	10
2.2.1 Outisme en outismespektrum-versteuring	10
2.2.1.1 Outisme	10
2.2.1.2 Outismespektrum-versteuring	13
2.3 DIE DIAGNOSE VAN OUTISMESPEKTRUM-VERSTEURING (OSV)	14

2.3.1 Die diagnose van outisme aan die hand van die Diagnostiese en Statistiese Handleiding van Geestesteurings: DSM-III-R	16
2.3.1.1 <i>Outistiese versteuring (299.00)</i>	16
2.3.2 Die diagnose van outisme aan die hand van die Diagnostiese en Statistiese Handleiding van Geestesteurings: DSM-IV-TR	18
2.3.2.1 <i>Outistiese versteuring (299.00)</i>	19
2.3.3 Die diagnostiese kriteria vir outismespektrum-versteuring aan die hand van die Diagnostiese en Statistiese Handleiding van Geestesteurings: DSM-5™	20
2.3.3.1 <i>Outismespektrum-versteuring (299.00)</i>	20
2.4 DIAGNOSTIESE ETIKETTE WAT IN DIE LITERATUUR EN DSM-IV-TR VOORKOM, MAAR IN DIE DSM-5 ONDER DIE SAMBREEL VAN OUTISMESPEKTRUM-VERSTEURING UITGELAAT IS	24
2.4.1 Rett-versteuring (299.80)	24
2.4.2 Disintegrasieversteuring van die kinderjare (299.10) (<i>Childhood Disintegrative Disorder</i>) (CDD)	25
2.4.3 Omvattende ontwikkelingsversteurings (nie anders gespesifiseer nie) (insluitend atipiese Outisme) (299.80) (<i>Pervasive developmental disorders</i>)	26
2.4.4 Asperger-versteuring (229.80)	27
2.4.5 Savant outisme	29
2.5 DRIEHOEK VAN GESTREMDHEID	29
2.6 GEDRAGSKENMERKE EN SIMPTOME WAT KAN DIEN AS AANWYSERS VAN DIE MOONTLIKHEID VAN OUTISMESPEKTRUM-VERSTEURING	31
2.6.1 Rooi vlae wat met kommunikasie verband hou	31
2.6.2 Rooi vlae wat met sosialisering verband hou	32
2.6.3 Rooi vlae wat met gedrag verband hou	33
2.6.4 Sensoriese integrasie en prosessering	33
2.7 SINDROME OF SIMPTOME WAT SOMS MET OUTISME GEASSOSIEER WORD	36
2.8 DIE ETIOLOGIE VAN OUTISMESPEKTRUM-VERSTEURING	37
2.8.1 Moontlike oorsake van outisme	37
2.8.1.1 <i>Genetiese faktore</i>	38
2.8.1.2 <i>Omgewingsfaktore</i>	39
2.8.1.3 <i>Psigologiese faktore</i>	40
2.8.1.4 <i>Neurologiese faktore</i>	40
2.8.1.5 <i>Mediese faktore</i>	41
2.8.2 Geslag	41
2.8.3 Voorkoms van outisme	42
2.9 LEWENSVAARDIGHEDE	43
2.10 SOSIALE LEWENSVAARDIGHEDE	43

2.10.1	Sosiale lewensvaardighede van outistiese leerders.....	44
2.11	FAKTORE WAT DIE SOSIALE LEWENSVAAARDIGHEDE VAN OUTISTIESE LEERDERS BEÏNVLOED	46
2.11.1	Kognitiewe faktore.....	46
2.11.2	Emosionele faktore.....	46
2.11.3	Sosiale faktore.....	47
2.11.4	Sosiale kommunikasie.....	50
2.11.5	Morele faktore	51
2.11.6	Groot motoriese vaardighede	52
2.11.7	Geheue blindheid (Theory of mind – TOM).....	52
2.12	SAMEVATTING.....	53
HOOFSTUK 3.....		55
SOSIALISERINGSPROGRAMME VIR DIE AANLEER VAN SOSIALE VAAARDIGHEDE DEUR OUTISTIESE LEERDERS.....		55
3.1	INLEIDING.....	55
3.2	SOSIALISERINGSPROBLEME	55
3.2.1	Beperkte kommunikasievaardighede en herhalende vreemde gedrag	55
3.2.2	Nie-verbale gedragkommunikasie	55
3.2.3	Beperkte herhalende gedragpatrone en onbuigsame nakoming van roetine	56
3.2.4	Gefikseerde belangstelling en hipergevoeligheid vir sensoriese prikkels.....	56
3.3	DIE ROL WAT DIE ONDERWYSER BEHOORT TE SPEEL IN DIE AANLEER VAN SOSIALE VAAARDIGHEDE DEUR OUTISTIESE LEERDERS.....	57
3.4	ONDERSTEUNINGSPROGRAMME VIR OUTISTIESE LEERDERS.....	58
3.5	ONDERSTEUNINGSPROGRAMME VIR DIE AANLEER VAN SOSIALE VAAARDIGHEDE BY OUTISTIESE LEERDERS.....	59
3.5.1	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH).....	59
3.5.2	Picture Exchange Communication System (PECS).....	61
3.5.3	Toegepaste gedragsontleiding (Applied Behavior Analysis, ABA Therapy).....	62
3.5.4	Sosiale stories (<i>Social stories</i>)	64
3.5.4.1	<i>Riglyne vir die skryf van sosiale stories</i>	66
3.5.5	Strokiesprente.....	68
3.5.6	Die “AZ”-metode	68
3.5.7	Sosiale vaardigheidslesse.....	69
3.5.8	Video-modellering	70

3.6	WENKE OM OUTISTIESE LEERDERS IN HOOFSTROOMKLASSE SUKSESVOL TE AKKOMMODEER.....	71
3.6.1	Faktore wat akademiese en sosiale funksionering van outistiese leerders kan beïnvloed	72
3.6.1.1	<i>Koördinerings- en beplanning van veranderinge in roetine</i>	72
3.6.1.2	<i>Sensoriese prosessering</i>	73
3.6.1.3	<i>Volg van instruksies</i>	74
3.6.1.4	<i>Sosiale en emosionele funksionering</i>	74
3.6.1.5	<i>Die skeduleer van aktiwiteite</i>	75
3.6.1.6	<i>Maak gebruik van kleurkode</i>	75
3.6.1.7	<i>Klaskamer-organiserings</i>	75
3.6.1.8	<i>Taal en kommunikasie, metafore, figuurlike taal en sarkasme</i>	76
3.6.1.9	<i>Klaswerk</i>	77
3.6.1.10	<i>Gebruik die leerder se spesifieke belangstelling</i>	77
3.6.1.11	<i>Bemeesterings van ongeskrewe reëls</i>	77
3.6.1.12	<i>Verwisselings van klasse</i>	78
3.6.1.13	<i>Afknoerings</i>	78
3.6.1.14	<i>Voorsorgmaatreëls op die speelgrond</i>	78
3.6.1.15	<i>Bewusmaking onder mede-leerders van redes vir outistiese gedrag</i>	79
3.6.2	Die akkommodering van outistiese leerders in Suid-Afrikaanse skole	80
3.7	SAMEVATTING	82
	HOOFSTUK 4	83
	NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE.....	83
4.1	INLEIDING.....	83
4.2	NAVORSINGSVRAE	83
4.2.1	Die primêre navorsingsvraag	83
4.2.2	Sekondêre navorsingsvrae	84
4.3	NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	84
4.3.1	Navorsingsparadigma	84
4.3.2	Die navorsingsbenadering	85
4.3.3	Die navorsingsontwerp.....	86
4.3.4	Die navorsingsmetodologie	87
4.3.4.1	<i>Seleksie van die deelnemers</i>	87
4.3.4.2	<i>Data-insameling</i>	92
4.3.4.3	<i>Data-analise</i>	93
4.3.4.4	<i>Vertrouenswaardigheid en geloofwaardigheid van die data en bevindinge</i>	94
4.4	ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING	95

4.5	SAMEVATTING.....	96
	HOOFSTUK 5.....	97
	BEVINDINGE.....	97
5.1	INLEIDING.....	97
5.2	BEVINDINGE VOORTSPRUITEND UIT DIE NAVORSINGSVRAE.....	97
5.2.1	Bevindinge rondom onderwysers se begrip van outisme.....	97
5.2.2	Bevindinge rondom die kennis en vaardighede waaroor onderwysers beskik om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.....	98
5.2.3	Bevindinge rondom programme of metodes wat aan onderwysers bekend is, wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.....	99
5.2.4	Bevindinge oor die sosiale lewensvaardighede waaroor outistiese leerders behoort te beskik ten einde sosiaal effektief te kan funksioneer.....	100
5.2.5	Bevindinge rondom die ondersteuning wat tans aan leerders met outisme gegee word om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas.....	101
5.2.6	Bevindinge ten opsigte van ondersteuningsriglyne wat voorgestel is om leerders met outisme te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree.....	102
5.3	BESPREKING VAN DIE BEVINDINGE.....	103
5.3.1	Deelnemers se kennis van die begrip "outisme".....	103
5.3.1.1	<i>Kontakverlies en sosiale afsondering.....</i>	104
5.3.1.2	<i>Probleme met groot motoriek en ongewone liggaamshouding.....</i>	104
5.3.1.3	<i>Stereotiepe, herhalende bewegings.....</i>	105
5.3.1.4	<i>Sosiale vaardigheidsprobleme.....</i>	106
5.3.1.5	<i>Konsentrasie en rustelose gedrag.....</i>	107
5.3.1.6	<i>Emosionele probleme.....</i>	108
5.3.1.7	<i>Probleme met verbale kommunikasie.....</i>	109
5.3.1.8	<i>Probleme met nie-verbale kommunikasie.....</i>	111
5.3.1.9	<i>Aandrang om aktiwiteite volgens 'n vasgestelde patroon uit te voer.....</i>	111
5.3.1.10	<i>Sensoriese hipersensitiwiteit.....</i>	112
5.3.2	Bevindinge oor die kennis en vaardighede waaroor onderwysers beskik om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.....	115
5.3.2.1	<i>Beperkte kennis en vaardigheid.....</i>	115
5.3.2.2	<i>Geen formele opleiding nie.....</i>	115
5.3.2.3	<i>Raadpleeg verskillende bronne van kennis.....</i>	116
5.3.2.4	<i>Maak staat op eie ervaring.....</i>	117
5.3.3	Bevindinge oor programme of metodes waarmee onderwysers bekend is wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.....	118

5.3.3.1	<i>Geen kennis nie</i>	118
5.3.4	Bevindinge rakende die sosiale lewensvaardighede waaroor outistiese leerders behoort te beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer	120
5.3.4.1	<i>Groepsvaardighede</i>	120
5.3.4.2	<i>Emosionele vaardighede</i>	121
5.3.4.3	<i>Gedragsvaardighede</i>	123
5.3.4.4	<i>Kommunikasievaardighede</i>	123
5.3.5	Bevindinge oor ondersteuning wat tans aan leerders met outisme gegee word om sosiale vaardighede aan te leer en toe te pas	124
5.3.5.1	<i>Strukturering van onderrig- en leeromgewing</i>	125
5.3.5.2	<i>Individualisering</i>	126
5.3.5.3	<i>Blootstelling aan groepsaktiwiteite</i>	128
5.3.5.4	<i>Positiewe versterking</i>	129
5.3.5.5	<i>Emosionele ondersteuning</i>	130
5.3.5.6	<i>Gedragsmodifikasie</i>	131
5.3.5.7	<i>Portuurgroep-ondersteuning</i>	132
5.3.5.8	<i>Sportdeelname</i>	133
5.3.5.9	<i>Verbetering van kommunikasievaardighede</i>	134
5.3.5.10	<i>Sensoriese blootstelling</i>	135
5.3.5.11	<i>Gebruik van alternatiewe hulpmiddels</i>	137
5.3.6	Bevindinge oor verskeie ondersteuningsriglyne wat voorgestel is om outistiese leerders te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree.....	138
5.3.6.1	<i>Vermynspanningsvolle situasies</i>	138
5.3.6.2	<i>Fokus op die outistiese leerders se spesiale behoeftes</i>	139
5.3.6.3	<i>Stig ondersteuningsgroep vir outistiese leerders</i>	140
5.3.6.4	<i>Blootstelling aan groepsaktiwiteite</i>	141
5.3.6.5	<i>Inskakeling by buitemuurse aktiwiteite</i>	142
5.3.6.6	<i>Voorligting aan ander leerders</i>	143
5.3.6.7	<i>Modellering van korrekte gedrag</i>	143
5.3.6.8	<i>Sosialiseringsprogramme</i>	144
5.3.6.9	<i>Individuele gesprekvoering</i>	145
5.3.6.10	<i>Maak gebruik van psigodrama en rolspel</i>	145
5.3.6.11	<i>Maak gebruik van professionele kundigheid</i>	147
5.4	SAMEVATTING	147

HOOFSTUK 6	149
SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	149
6.1 INLEIDING.....	149
6.2 SAMEVATTING VAN DIE STUDIE.....	149
6.3 GEVOLGTREKKINGS.....	150
6.3.1 Gevolgtrekkings rondom die primêre navorsingsvraag: Hoe kan outistiese leerders ondersteun word met die aanleer van sosiale vaardighede?	150
6.3.2 Gevolgtrekkings rondom die sekondêre navorsingsvrae	150
6.3.2.1 Wat verstaan die onderwyser onder die begrip “outisme”?	150
6.3.2.2 Oor watter kennis en vaardighede beskik onderwysers om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?	151
6.3.2.3 Met watter programme of metodes is onderwysers bekend wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?.....	151
6.3.2.4 Oor watter sosiale lewensvaardighede behoort outistiese leerders te beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer?	151
6.3.2.5 Watter ondersteuning word tans aan leerders met outisme gegee om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas?	152
6.3.2.6 Watter ondersteuningsriglyne kan voorgestel word om leerders met outisme te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree?	153
6.4 AANBEVELINGS.....	154
6.4.1 Aanbevelings vir tersiêre opleidingsinstansies	154
6.4.2 Aanbevelings vir provinsiale onderwysdepartemente.....	154
6.4.3 Aanbevelings vir skole	155
6.4.4 Aanbevelings vir onderwysers.....	157
6.4.4.1 Individuele ondersteuningsplan en -rekord.....	157
6.4.4.2 Gestruktureerde klasomgewing	157
6.4.4.3 Voorkoming of vermyding van sensoriese oorlading	158
6.4.4.4 Oriëntering ten opsigte van die skoolgebou en -terrein	160
6.4.4.5 Skep 'n roetine wat 'n gevoel van veiligheid verseker	160
6.4.4.6 Kommunikeer op 'n duidelike en verstaanbare wyse met die outistiese leerder.....	161
6.4.4.7 Gebruik gepaste onderrigstrategieë.....	162
6.4.4.8 Voorligting aan ander leerders.....	163
6.4.4.9 Blootstelling aan fisieke aktiwiteite.....	163
6.4.5 Aanbevelings vir verdere navorsing	163
6.4.6 Slotgedagte.....	164

BRONNELYS.....	165
BYLAAG A: BRIEWE AAN DIE ONDERWYSDEPARTEMENT.....	183
BYLAAG B: TOESTEMMING VAN DIE ONDERWYSDEPARTEMENT	187
BYLAAG C: TOESTEMMING VAN DIE SKOOLHOOFDE	188
BYLAAG D: INGELIGTE TOESTEMMING.....	190
BYLAAG E: SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDSKEDULE	192
BYLAAG F: VERBATIM AANHALINGS.....	193
BYLAAG G: DATA-SEGMENTE	217
BYLAAG H: KATEGORIEË EN TEMAS.....	224
BYLAAG I: ETIEKSERTIFIKAAT.....	233

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Die graad van hewigheid van versteuring en vlakke van ondersteuning wat benodig word.....	23
Tabel 4.1: Persoonlike besonderhede van deelnemers	87
Tabel 4.2: Inligting oor deelnemers se kwalifikasies, onderwysondervinding en ervaring in die onderrig van outistiese leerders	88
Tabel 4.3: Inligting oor die leerders met OSV wat deur die deelnemers onderrig word	89
Tabel 4.4: Diagnostiese inligting van leerders in hoofstroom hoërskool wat deur die deelnemers onderrig word.....	90
Tabel 4.5: Diagnostiese inligting van leerders in voldiens laerskole wat deur deelnemers onderrig word.....	91
Tabel 4.1: Stappe wat gedurende die data-analise gevolg is	94
Tabel 5.1: Bronne wat deelnemers geraadpleeg het om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede	99

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1: Kodering van verbatim getranskribeerde teks (Henning <i>et al.</i> , 2013:104).....	8
Figuur 2.1: “Driehoek van Gestremdheid” (Hardy <i>et al.</i> , 2002:13)	30
Figuur 4.1: Uiteensetting van hoofstuk 4	83

LYS VAN AFKORTINGS EN AKRONIEME

AAPEP	<i>Adolescent and Adult Psychoeducational Profile</i>
ABA THERAPY	<i>Applied Behaviour Analysis</i> Toegepaste gedragsontleding-program
ADI-R	<i>Autism Diagnostic Interview-Revised</i>
ADOS-G	<i>Autism Diagnostic Observation Schedule</i>
APA	Amerikaanse Psigiatriese Vereniging / <i>American Psychiatric Association</i>
ASSQ	<i>Autism Spectrum Screening Questionnaire</i>
AGHS / ADHD	Aandaggebrek-hiperaktiwiteitsteuring / <i>Attention-deficit hyperactivity disorder</i>
CARS	<i>Childhood Autism Rating Scale</i>
CDC	Sentrums vir Siektebeheer en -voorkoming / <i>Centers for Disease Control and Prevention</i>
CHAT	<i>Checklist for Autism in Toddlers</i>
DSM	Diagnostiese en Statistiese Handleiding van Geestesteurings / <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
HAT	Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal
IK	Intelligensiekwosiënt
MMR	<i>Measles, Mumps and Rubella</i> Masels, Pampoentjies en Rubella
OSV / ASD	Outismespektrum-versteuring / <i>Autism Spectrum Disorder</i>
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i>
PEP	<i>Psychoeducational Profile</i>
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children</i>
TOM	Geheue blindheid <i>Theory of mind</i>
SPELL	<i>Structure, Positive, Empathy, Low arousal and Links</i>

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PLAN VAN ONDERSOEK

1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Suid-Afrikaanse onderwysers in inklusiewe hoofstroomskole kry daagliks te doen met 'n wye spektrum van leerhindernisse. Een van hierdie leerhindernisse is outismespektrum-versteuring¹, soos dit in vyfde uitgawe van die Diagnostiese en Statistiese Handleiding van Geestesteurings (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013:50) bekend staan.

Outisme is 'n komplekse versteuring wat verskillende aspekte van 'n leerder se gedrag en ontwikkeling beïnvloed. Probleme en agterstande word ondervind met betrekking tot taal- en kommunikasievaardighede, sosiale verhoudings sowel as beperkte, herhalende gedragspatrone, belangstellings of aktiwiteite (American Psychiatric Association, 2013:50).

Die voorkoms van OSV neem wêreldwyd toe (Autism South Africa, 2012:3). Internasionale statistieke toon dat een uit 158 leerders onder die ouderdom van agt jaar deur outisme geaffekteer word, waarvan vier keer meer seuns as meisies is (Autism South Africa, 2013a:3). *Autism South Africa* (2012:3) noem in hul 2012-jaarverslag dat statistieke wat in April 2012 deur die Sentrums vir Siektebeheer en -voorkoming (oftewel *Centers for Disease Control and Prevention*, CDC) in Atlanta (Verenigde State van Amerika) beskikbaar gestel is, aangedui het dat een uit agt-en-tagtig babas wat gebore word, 'n vorm van OSV sal ontwikkel.

Gedurende 2011 is ongeveer 985 493 babas in Suid-Afrika gebore. Die afleiding kan gemaak word dat daar 11 198 per jaar, 933 per maand, 216 per week en 31 babas per dag gebore is, wat met een of ander vorm van outisme gediagnoseer gaan word (Autism South Africa, 2012:3).

Tydens die wêreld-onderwysforum in April 2000 in Dakar, Senegal, is klem gelê op die noodsaaklikheid van gelyke toegang tot onderwysgeriewe vir alle leerders (Peppler Barry, 2000:8). *Education White Paper 6: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System*² is 'n uitvloeisel van die voorafgenoemde forum en het die bloudruk geword vir 'n inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel in Suid-Afrika (Department of Education, 2001:6).

¹ Hierna afgekort tot 'OSV'.

² Hierna word verwys na die 'Witskrif 6'.

Met die implementering van Witskrif 6, het die behoeftes van leerders wat hindernisse tot leer ervaar en derhalwe van die hoofstroomonderwys uitgesluit is, aandag gekry (Department of Education, 2001:6). Leerders wat leerhindernisse ervaar is vroeër gewoonlik in spesiale skole geakkommodeer.

Die Witskrif 6 is die hart van inklusiewe onderwys en is gegrond op die beginsel dat elke leerder – al verskil sy onderwysbehoefte van dié van ander leerders – in staat is en die reg het op gelyke geleentheid om te leer, en dat hulle in die gewone hoofstroomonderwys aanvaar en geakkommodeer word ten spyte van etniese verskille, ouderdom, HIV-status of enige vorm van gestremdheid (Donald, Lazarus & Lolwana, 2010:18).

Die implementering van inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks is tans nog baie moeilik. In Suid-Afrika was daar in 2001 ongeveer 400 000 gestremde leerders en uit die aantal leerders is slegs 64 000 in 380 skole geakkommodeer. Van hierdie 400 000 was 280 000 nog nooit vantevore in 'n skool nie. As 'n gemiddeld van 168 leerders per skool geakkommodeer kan word, was daar ingevolge die Witskrif 6 'n behoefte aan 1 666 addisionele skole in Suid-Afrika (Department of Education, 2001:2).

Minder as 1% van kinders met outisme in Suid-Afrika ontvang enige vorm van onderrig (Autism South Africa, 2012:3). Bateman (2013:276-77) ondersteun hierdie stelling en noem dat daar slegs nege skole in Suid-Afrika is wat spesialiseer in die onderrig van outistiese leerders, wat beteken dat ongeveer 135 000 outistiese kinders van gespesialiseerde onderwysgeleentheid uitgesluit is. Dit is dus dringend noodsaaklik dat aandag geskenk sal word aan die voorsiening in die onderwysbehoefte van outistiese kinders.

Met die oorskakeling van eksklusiewe onderwys na inklusiewe onderwys, is die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gekonfronteer met talle probleme wat nog nie na behore aangerog is nie. Van hierdie probleme behels onderwysers wat nie oor genoegsame kennis en ervaring beskik om in die unieke behoeftes te voldoen van leerders wat vroeër in spesiale onderwys geakkommodeer is nie; oorvol klasse; en 'n tekort aan fasiliteite en gespesialiseerde hulpdienste, soos dié van sielkundiges, spraak- en arbeidsterapeute. Volgens die *Conceptual and Operational Guidelines for the Implementation of Inclusive Education: Full-Service Schools* (Department of Education, 2005b:30) ervaar onderwysers 'n groot behoefte aan opleiding om leerders met spesiale onderwysbehoefte te onderrig, te ondersteun en om kurrikulumdifferensiasie en assessering effektief toe te pas.

Volgens die *National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support School Pack* (Department of Education, 2008:2) is daar ondanks die bepalinge van Witskrif 6, steeds 'n

groot toename in die aantal leerders wat deur hoofstroomskole na spesiale skole verwys is. Vanaf 2004 tot 2007 het die getal leerders wat na spesiale skole verwys is toegeneem met ongeveer 15 000 leerders van 77 752 tot 93 000 (Department of Education, 2008:2).

Hoe 'n outistiese leerder sosialiseer en reageer op sy onderrig- en leeromgewing gaan grootliks afhang van hoe hy³ die omgewing beleef en inligting prosesseer. Boutot en Smith Myles (2011:27) beklemtoon dat *“If you’ve seen one student with autism... you’ve seen one student with autism.”* Elke outistiese leerder ontwikkel dus teen sy eie unieke tempo en die onderrig en ondersteuning wat aan die outistiese leerder gegee word, sal dus grootliks geïndividualiseer moet plaasvind. Ntshengedzeni (aangehaal deur Rheeders, 2010:99) beveel aan dat ten einde kwaliteit onderwys aan leerders te voorsien, moet ondersteuningstelsels daargestel word om leerders sowel as hul onderwysers te ondersteun en te bemagtig. 'n Groot persentasie onderwysers wat tans in die onderwysberoep staan is nog nooit voorheen met die onderrig van outistiese leerders gekonfronteer nie en beskik nie oor die praktiese asook teoretiese kennis en ervaring om outistiese leerders effektief te kan ondersteun nie.

Effektiewe onderrig en ondersteuning vir outistiese leerders in hoofstroomskole sal nie realiseer indien onderwysers nie toereikend vir die taak toegerus word nie. Clarke (2001:21) beveel aan dat onderwysers met die nodige kennis en middele toegerus moet word om outistiese leerders te ondersteun en te begelei op hulle reis deur hul skoolloopbaan asook met die aanleer van sosiale vaardighede.

Dis veral ten opsigte van hul sosiale vaardighede wat die outistiese leerder spesifieke uitdagings beleef. Een van die vaardighede waarmee outistiese leerders die meeste probleme ondervind, is die aanleer van toepaslike sosiale gedrag. Volgens die Amerikaanse Psigiatriese Vereniging⁴ (American Psychiatric Association, 2013) is een van die kenmerkende simptome van outisme die beperkte en vreemde manier waarop outistiese leerders sosialiseer. Outistiese leerders ondervind veral probleme met verbale en nie-verbale kommunikasie en om toepaslik te reageer op die sosiale toenadering van ander leerders. In hoofstuk 2 sal daar in meer diepte aandag geskenk word aan die gebrek aan sosiale vaardighede wat outistiese leerders ondervind.

Ten einde 'n leerder met outisme in staat te stel om effektief te kan sosialiseer, is dit die verantwoordelikheid van die onderwyser om hierdie leerder optimaal te ondersteun sodat hy binne die skoolomgewing geborge sal voel en sosiaal aanvaarbaar kan optree (Moyes, 2002:18).

³ Vir die doeleindes van die onderhawige studie, gaan daar deurgaans na die outistiese leerder as manlik verwys word.

⁴ Hierna afgekort tot 'APA'.

Tydens 'n verkenning van die literatuur het die navorser tot die gevolgtrekking gekom dat daar relatief min inligting beskikbaar is rakende onderwysers se ondersteuning van die sosiale vaardighede van outistiese leerders in Suid-Afrikaanse hoofstroomskole. Die aanleer en ontwikkeling van sosiale lewensvaardighede is noodsaaklik vir die holistiese ontwikkeling van leerders met outisme en teen die agtergrond van die leemte in die literatuur in dié verband, was die navorser van mening dat die onderhawige studie 'n bydrae kan lewer tot die ondersteuning van die sosiale vaardighede van outistiese leerders in hoofstroomskole.

Teen die agtergrond van bogenoemde, was dit vir die navorser belangrik om antwoorde te vind op die volgende primêre navorsingsvraag:

Hoe kan outistiese leerders ondersteun word met die aanleer van sosiale lewensvaardighede?

Die volgende sekondêre en verbandhoudende navorsingsvrae het vanuit hierdie primêre navorsingsvraag ontstaan:

- Wat verstaan onderwysers onder die begrip *outisme*?
- Oor watter kennis en vaardighede beskik onderwysers om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?
- Met watter programme of metodes is onderwysers bekend wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?
- Oor watter sosiale lewensvaardighede behoort outistiese leerders te beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer?
- Watter ondersteuning word tans aan leerders met outisme gegee om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas?
- Watter ondersteuningsriglyne kan voorgestel word om leerders met outisme te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree?

1.2 DOEL VAN DIE NAVORSING

In aansluiting by die bogenoemde primêre navorsingsvraag, was die primêre doel van hierdie navorsing om te bepaal hoe leerders met outisme ondersteun kan word met die aanleer van sosiale lewensvaardighede.

Onderliggend aan die primêre navorsingsdoel, is die volgende sekondêre navorsingsdoelwitte gestel:

- Om vas te stel wat onderwysers onder die begrip *outisme* verstaan;

- Om vas te stel oor watter kennis en vaardighede onderwysers beskik om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede;
- Om die programme of metodes te identifiseer waarmee onderwysers bekend is, wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede;
- Om die sosiale lewensvaardighede te identifiseer waaroor outistiese leerders behoort te beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer;
- Om vas te stel watter ondersteuning tans aan leerders met outisme gegee word om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas;
- Om ondersteuningsriglyne te identifiseer wat voorgestel kan word om leerders met outisme te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree.

1.3 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

1.3.1 Navorsingsontwerp

Vir die doeleindes van hierdie studie, het Interpretivisme as filosofiese vertrekpunt gedien. Interpretivisme is gewortel in die hermeneutiek wat die studie van teorie en praktyk van vertolking en interpretasie behels en dit gaan van die standpunt uit dat die sosiale wêreld gekonstrueer word deur die interaksie van verskillende groepe mense wat elk hulle eie perspektiewe vorm na aanleiding van hul betrokkenheid tydens betekenisvolle interaksies met ander persone (Nieuwenhuis, 2010:58).

Vir die doeleindes van hierdie studie, was 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering dus die geskikste, aangesien die navorser die verskillende persepsies van onderwysers wou peil oor hoe leerders met outisme ondersteun kan word met die aanleer van sosiale lewensvaardighede. Om hierdie rede is 'n eksploratiewe interaktiewe ontwerp gevolg.

1.3.2 Metodologie

Volgens Merriam (2009:5) is dit noodsaaklik dat die navorser gedurende die insameling en ontleding van die data aktief betrokke is om te verseker dat die nodige aannames en teorieë uit die data gevind kan word. Dit bied ook vir die navorser die geleentheid om tot 'n dieper begrip van die dinamika van die situasie te kom (Nieuwenhuis, 2010:75; Rule & John, 2011:7).

Die doel van die studie was nie om die bevindinge van die studie te veralgemeen nie, maar om 'n dieper begrip te verkry oor die uitdagings waarmee 'n spesifieke groep van onderwysers te kampe het wanneer hulle outistiese leerders in hulle klasse akkommodeer en ondersteun sowel as om te bepaal hoe daar te werk gegaan kan word om hierdie leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede. Volgens Wiersma en Jurs (2009:14) word daar gepoog om

deur middel van die holistiese interpretasie van die data 'n realistiese beeld van die ervaringe van die betrokke deelnemers te verkry.

1.3.3 Rol van die navorser

Ten einde die navorsingsvrae te beantwoord, het die navorser 'n aktief-deelnemende rol tydens die empiriese ondersoek gespeel. Volgens Nieuwenhuis (2010:79) speel die navorser die rolle van primêre navorsingsinstrument en aktiewe deelnemer tydens die uitvoer van 'n kwalitatiewe navorsingstudie.

Die navorser het die rolle van data-insamelaar en deelnemer vervul. Individuele onderhoude is met die deelnemers gevoer en die navorser het die ingesamelde data geanaliseer en geïnterpreteer ten einde die deelnemers se ervarings vanuit hulle wêreld so goed moontlik te probeer verstaan (Mertens & McLaughlin, 2004:169).

1.3.4 Navorsingsplek en seleksie van deelnemers

1.3.4.1 Navorsingsplek

Die navorsing is by twee skole in die Kenneth Kaunda-distrik in die Noordwes-provinsie uitgevoer. Een van die skole is 'n primêre volediensskool en die ander 'n gewone hoofstroom hoërskool. In beide skole is daar leerders afkomstig van verskillende inkomstegroepe, rasse, taal- en kultuurgroepe en beide skole akkommodeer leerders wat met outisme gediagnoseer is.

1.3.4.2 Seleksie van deelnemers

Tydens die navorsing is daar van 'n doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak om die deelnemers te identifiseer. 'n Doelgerigte steekproef word volgens Maree en Pietersen (2011:178) gebruik wanneer die deelnemers aan die hand van spesifieke kriteria geselekteer word sodat hulle die navorser van die mees relevante en betroubare inligting oor die navorsingsvrae kan voorsien (Henning, Van Rensburg & Smit, 2013:71). Die onderwysers wat as deelnemers geïdentifiseer is, is almal betrokke by die daaglikse onderrig van leerders wat met outisme gediagnoseer is en die navorser het van die standpunt uitgegaan dat hierdie onderwysers oor toereikende kennis en ervaring betreffende die hantering en ondersteuning van outistiese leerders met die aanleer van sosiale vaardighede behoort te beskik.

1.3.5 Data-insameling

Nadat skriftelike toestemming van die Noordwes Onderwysdepartement, skoolhoofde en onderwysers verkry is en die nodige etiese voorwaardes nagekom is, is daar onderhoude met die geselekteerde deelnemers gevoer (sien Bylaag A). Die onderhoude is na skoolure op die terrein van die onderskeie skole uitgevoer.

Daar is van semi-gestruktureerde onderhoude gebruik gemaak om die data in te samel. Semi-gestruktureerde onderhoude bestaan gewoonlik uit vrae wat vooraf opgestel is. Tydens die onderhoud word die vrae egter slegs as riglyn gebruik en word dit nie as absoluut voorskriftelik vir die onderhoud beskou nie. Nieuwenhuis (2010:87) redeneer dat semi-gestruktureerde onderhoude se waarde daarin lê dat deelnemers dikwels inligting weergee waaraan die navorser nie gedink het nie.

Tydens die semi-gestruktureerde individuele onderhoude is daar met die toestemming van die deelnemers van 'n oudioband gebruik gemaak. Die oudio-opnames het verseker dat die deelnemers se mededelings nie verkeerd deur die navorser geïnterpreteer kon word nie.

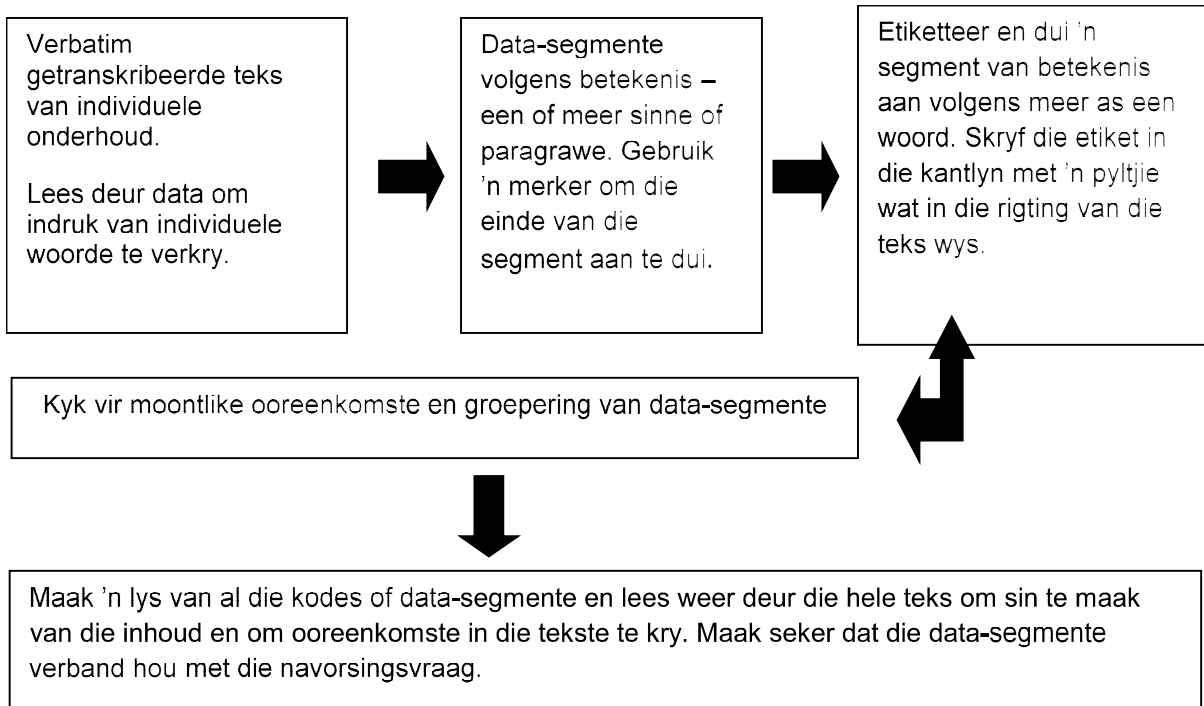
Tien individuele semi-gestruktureerde onderhoude is uitgevoer, waartydens dieselfde vrae aan al tien deelnemers gevra is. Tydens die onderhoude is daar wel aanvullende vrae gevra indien die navorser meer duidelikheid oor deelnemers se antwoorde wou inwin (sien Bylaag E vir die onderhoudskedule).

1.3.6 Data-analise

Die inligting wat tydens die onderhoude met die deelnemers ingesamel is, is op oudiobande vasgelê, waarna die mededelings verbatim getranskribeer is. Die getranskribeerde inligting is bestudeer om 'n algehele indruk van die inhoud te verkry. Volgens Creswell (aangehaal deur De Vos, 2005:336) is dit belangrik om alle data wat bekom word, te organiseer en te liasseer sodat dit maklik bereikbaar is wanneer daar met die analise van die data begin word.

Die data is deur middel van inhoudsanalise geanaliseer. Die vernaamste doel van data-analise is om algemene temas in die deelnemers se mededelings oor 'n spesifieke onderwerp of vraag te identifiseer (Mouton, 2011:108). Volgens Henning *et al.* (2013:102) is dit belangrik dat die navorser na die transkripsie van die onderhoude eers deeglik deur al die data sal lees voordat daar met die proses van data-kodering begin word.

Die proses van data-kodering word in Figuur 1.1 soos volg voorgestel:



Figuur 1.1: Kodering van verbatim getranskribeerde teks (Henning *et al.*, 2013:104)

Na die kodering van die data in data-segmente is kategorieë geïdentifiseer. Volgens Nieuwenhuis (2010:108) word ooreenstemmende data-segmente wat met mekaar verband hou, in verskillende kategorieë verdeel. Vanuit die kategorieë is temas afgelei wat in wese die bevindinge van die ondersoek is (Mouton, 2011:108).

Data en addisionele inligting en aantekeninge wat tydens die insameling van die data bekom is, is volgens tyd, plek en datum in aparte lêers geliasseer. Hierdie data is tesame met die getranskribeerde verbatim onderhoude noukeurig deurgelees, gekodeer, gekategoriseer en geïnterpreteer om verskillende temas te identifiseer.

Nadat die navorser die data getranskribeer het, het sy die getranskribeerde onderhoude aan die deelnemers voorgehou om sodoende die geloofwaardigheid en betroubaarheid van die mededelings te bevestig.

1.3.7 Etiese aspekte van die navorsing

Bepaalde riglyne met betrekking tot etiese aspekte tydens die beplanning, implementering en verslaggewing van die navorsing is gevolg om deelnemers se privaatheid te beskerm. Hierdeur het die navorser gepoog om te verseker dat die deelnemers se reg op menswaardigheid en vertroulikheid gehandhaaf is.

Deelnemers aan navorsing het 'n reg om oor die aard van die navorsing en hulle deelname ingelig te word. Ingeligte toestemming is skriftelik van die deelnemers verkry om aan die navorsing deel te neem (Strydom, 2005:25). Skriftelike toestemming vir die navorsing is ook verkry van die Noordwes Onderwysdepartement, asook van die betrokke skoolhoofde waar die onderwysers werksaam is (sien Bylae B en C). Die etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) het ook die navorsing goedgekeur en 'n etieksertifikaat is deur die universiteit uitgereik (sien Bylaag I).

Geen instansie of persoon is deur die navorsing geïdentifiseer nie en die betrokkenheid en deelname van al die deelnemers was vrywillig. Alle inligting is vertroulik hanteer en die deelnemers is vooraf ingelig waaroor die navorsing en hulle deelname gegaan het en dat hulle sonder opgaaf van redes en enige vorm van benadeling hulself te eniger tyd aan die studie kon onttrek.

1.4 HOOFSTUK-INDELING

Die volgende hoofstukke maak deel uit van die verhandeling:

Hoofstuk 1: Inleiding, probleemstelling, doel, metode en plan van ondersoek

Hoofstuk 2: Outismespektrum-versteuring (OSV) met spesifieke verwysing na die sosiale lewensvaardighede van outistiese leerders

Hoofstuk 3: Sosialiseringsprogramme vir die aanleer van sosiale vaardighede aan outistiese leerders

Hoofstuk 4: Navorsingsontwerp en -metodologie

Hoofstuk 5: Bevindinge

Hoofstuk 6: Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings

1.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n oorsig van die studie gegee.

Hoofstuk 2 gaan fokus op OSV met spesifieke verwysing na die sosiale lewensvaardighede van outistiese leerders.

HOOFSTUK 2

OUTISMESPEKTRUM-VERSTEURING (OSV) MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE SOSIALE LEWENSWAARDIGHHEDE VAN OUTISTIESE LEERDERS

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word daar gefokus op outismespektrum-versteuring (OSV) met spesifieke verwysing na die sosiale lewensvaardighede van die outistiese leerder. Die diagnose van outisme, gedragskenmerke en simptome wat kan dien as aanwysers van die moontlikheid van OSV sowel as die etiologie van hierdie versteuring, is ondersoek.

In die tweede deel van hierdie hoofstuk is daar spesifiek gekyk na die begrippe *lewensvaardighede* en *sosiale lewensvaardighede* soos dit gewoonlik by outistiese kinders manifesteer, asook die faktore wat verband hou met die sosiale lewensvaardigheid van outistiese kinders en hoe hierdie faktore bydra tot die probleme wat outistiese leerders tydens sosiale interaksie met ander persone ondervind.

2.2 BEGRIPSOMSKRYWINGS

Die begrippe *outisme* en *outismespektrum-versteuring* gaan eerstens bespreek word.

2.2.1 Outisme en outismespektrum-versteuring

2.2.1.1 Outisme

Die benaming *outisme* word afgelei van die Griekse woord “autos” wat “self” beteken. Outisme word omskryf as ’n toestand wat deur afsondering en onttrekking van die buitewêreld gekenmerk word. Dit manifesteer as probleme ten opsigte van kommunikasie, ’n selfgesentreerde fokus op die eie ek en ’n egosentriese, eensydige gerigtheid op eie fantasieë en gedagtes (Odendal & Gouws, 2009:839).

Outisme is ’n lewenslange, omvattende ontwikkelingsversteuring wat gedurende die eerste drie jaar na geboorte ontstaan en beïnvloed verskeie aspekte van ’n persoon se gedrag en ontwikkeling. Daar kan wel ’n periode van normale ontwikkeling wees. Hierdie versteuring word deur die APA (American Psychiatric Association, 2013:50) as *outismespektrum-versteuring* aangedui.

Outisme beïnvloed elke aspek van die outistiese persoon se interaksie met sy wêreld. Thompson (2008:19) beweer dat dit ’n neurologiese versteuring is wat die brein se funksionering

beïnvloed en die individu verhinder om volledig te verstaan wat hy sien, hoor en andersins beleef. Outisme word dus nie aan 'n enkele simptome uitgeken nie, maar aan 'n aantal kernsimptome wat in verskillende kombinasies by die kind kan voorkom.

Grandin (2011:xxiii) ondersteun Thompson se mening en noem dat OSV 'n neurologiese stoornis is wat die brein in vier areas van funksionering beïnvloed, naamlik taal- en kommunikasievaardighede, sosiale vaardighede, sensoriese ontwikkeling en gedragpatrone. 'n Persoon kan dus nie op grond van 'n enkele simptome met outisme gediagnoseer word nie, maar wel met 'n kombinasie van kernsimptome wat gewoonlik gesamentlik voorkom.

Volgens die APA (American Psychiatric Association, 2013:50-51) word 'n kind met outisme gekenmerk deur versteurings en agterstande met betrekking tot sosiale kommunikasie en interaksie met ander persone sowel as beperkte, herhalende patrone van gedrag, belange of aktiwiteite soos gemanifesteer deur stereotiepe of herhalende motoriese bewegings, die gebruik van voorwerpe of eggolalie, of die aandrang en onbuigsame nakoming van roetines of rituele soos dit tans manifesteer of soos dit blyk uit die kind se agtergrondsgeskiedenis.

Die term *outisme* is die eerste keer in 1908 deur 'n Switserse psigiater, Paul Bleuler, gebruik om 'n aantal skisofreniese pasiënte te beskryf wat hy geobserveer het (Nadesan, 2015:29). Hierdie pasiënte het in hulself geabsorbeer en selfgesentreerd voorgekom, was in hulle "*eie wêreld*" en het sonder die behoefte aan sosiale interaksie opgetree (Nadesan, 2015:29). Bogenoemde word ondersteun deur Mandal (2014:1) wat noem dat Bleuler die woord "*outisme*" geskep het in 1908 toe hy 'n skisofreniese pasiënt beskryf het wat homself in sy eie afgeslote wêreld onttrek het. Volgens Mandal (2014:1) het Bleuler die Griekse woord "*autos*" en "*autism*" gebruik om die morbiede selfgesentreerde en na-binne-gekeerde gedrag van die persoon te beskryf.

Gedurende die twintigste eeu is persone met outisme soms verkeerdelik met skisofrenie gediagnoseer. Fitzgerald (2011:217) beweer dat kenmerke van outisme gewoonlik manifesteer voor die ouderdom van drie jaar teenoor skisofrenie wat eers tydens adolessensie gediagnoseer word. Die DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000:83) beaam hierdie bewering en dui aan dat 'n persoon na jare se normale ontwikkeling met skisofrenie gediagnoseer kan word. Fischbach (2007:2) noem dat Kanner nie die kinders wat hy bestudeer het as skisofrenies beskou het nie, aangesien die kinders wat hy observeer het reeds vanaf geboorte outistiese gedrag getoon het en volgens Mandal (2014:1) het die kinders probleme met sosialisering ondervind.

2.2.1.1.1 Kanner se sindroom (ook bekend as klassieke en infantiele outisme)

Volgens *Autism South Africa* (2013a:3) ressorteer ongeveer 75% van kinders wat met OSV gediagnoseer word, binne die raamwerk van Kanner se sindroom – ook bekend as klassieke outisme (Autism Research Institute, 2015:1) en vroeë infantiele outisme (American Psychiatric Association, 2013:53).

Kinders met Kanner se sindroom is gewoonlik erg verstandelik gestremd en toon 'n onvermoë om sosiale verhoudings te verstaan, het 'n rigiede verbeeldings- en denkwêreld en beperkte of afwesige taal- en kommunikasievaardighede. Nagenoeg 40% van kinders met Kanner se sindroom leer nooit praat nie of verstaan nie enige vorm van verbale taal nie (American Psychiatric Association, 2013; Autism South Africa, 2013a:3).

Fischbach (2007:2) beweer dat Kanner die benaming “*outisme*” van Bleuler “geleen” het om die na-binne-gekeerde, self-gesentreerde gedrag van 'n aantal skisofreniese pasiënte te beskryf wat hy gedurende 1943 geobserveer het. Leo Kanner het 11 kinders, agt seuns en drie dogters, onder die ouderdom van 11 jaar geobserveer. Die 11 kinders se gedrag was opvallend anders as dié van ander leerders van hulle ouderdom en al 11 het bepaalde ooreenstemmende gedragskenmerke getoon (Hanbury, 2012:3). Die 11 kinders het fisiek normaal voorgekom, alhoewel almal 'n voorkeur vir 'n “outistiese alleenheid” geopenbaar het (Kanner, 1943:242).

Agt van die 11 kinders wat bestudeer is, het oor 'n normale gemiddelde woordeskat vir hulle ouderdom beskik, maar het tog probleme ondervind om op 'n aanvaarbare wyse sosiaal te verkeer met ander persone. Min van die kinders het moeite gedoen om 'n verbale gesprek met ander aan te knoop (Mandal, 2014:1). Die kinders het meestal slegs gekommunikeer om hulle eie behoeftes te bevredig. Taal is sonder enige semantiese betekenis gebruik en 'n papegaaagtige herhaling van rypies en woorde, byvoorbeeld 'n lys van presidente, is sonder enige moeite onthou en herhaal, maar met geen werklike begrip van wat hulle gesê het nie (Kanner, 1943:243).

Kanner het ook waargeneem dat al die kinders 'n behepthed of 'n vrees vir harde geluide en bewegende voorwerpe getoon het (Kanner, 1943:245). Die kinders se gedrag is ook gekenmerk deur 'n behepthed met roetine take wat volgens 'n vaste, rigiede wyse uitgevoer moes word. Indien iemand sou waag om aan die manier of patroon waarvolgens 'n aktiwiteit uitgevoer is te verander, het die kinders met onbeheersde woede buie reageer (Kanner, 1943:245).

Volgens Hanbury (2012:3) stem die simptome wat deur Kanner waargeneem is meestal ooreen met die kriteria wat vandag gebruik word om leerders met outisme te diagnoseer.

2.2.1.2 Outismespektrum-versteuring

Outismespektrum-versteuring is 'n nuwe omvattende begrip wat in die DSM-5 gebruik word om die verskillende neurologiese etikette wat in die DSM-IV voorgekom het, onder dié sambreelterm saam te voeg (American Psychiatric Association, 2013:809). Hierdie neurologiese etikette sluit in outistiese versteuring, Asperger-sindroom, Disintegrasieversteuring van die kinderjare en omvattende ontwikkelingsversteurings (nie anders gespesifiseer nie) (American Psychiatric Association, 2013:809).

Die diagnose van OSV hang af van 'n kombinasie van faktore: die graad van die outistiese versteuring en die ontwikkelingsvlak, en die kind se kronologiese ouderdom – vandaar die term *spektrum*. Outismespektrum-versteuring behels versteurings voorheen na verwys as vroeë infantiele outisme, kinder-outisme, Kanner-outisme, hoë-funksionerende outisme, atipiese outisme, omvattende ontwikkelingsversteurings (nie anders gespesifiseer nie), Disintegrasieversteuring van die kinderjare en Asperger-sindroom (American Psychiatric Association, 2013:53).

Die gebruik van die term OSV reflekteer 'n wetenskaplike konsensus wat bereik is dat OSV 'n enkele neurologiese versteuring is wat voorkom in verskillende grade van versteuring en ontwikkelingsagterstande in twee kern domeine, naamlik: abnormale sosiale kommunikasie en sosiale interaksie, en beperkte herhalende gedragpatrone, belangstellings en aktiwiteite en hipergevoeligheid vir sensoriese stimuli in die omgewing (American Psychiatric Association, 2013:809).

Volgens die APA (2013:32) word 'n diagnose van OSV met behulp van spesifiseerders gemaak en aangedui op grond van die individuele simptome wat by die kind manifesteer. So word 'n kind byvoorbeeld gediagnoseer met outisme met 'n spesifiseerder van: met of sonder intellektuele agterstande, met of sonder taalontwikkelingsagterstand, wat geassosieer kan word met 'n bekende mediese, genetiese, omgewings- of 'n ander toestand wat geassosieer word met 'n neurologiese, geestelike of gedragsversteuring (American Psychiatric Association, 2013:32).

Hartnett (2004:16) ondersteun die DSM-5 uitspraak dat daar binne die OSV uiteenlopende individuele kenmerke en verskillende grade van versteuring van kenmerkende outistiese simptome voorkom wat verskillende vlakke van ondersteuning benodig. Volgens *Autism South Africa* (2015b:1)⁵ is outisme 'n ontwikkelingsversteuring en individue op die spektrum se intellektuele vermoëns kan wissel van begaafd tot ernstig gestremd, wat verskillende grade van ondersteuning benodig.

⁵ Hierdie webblad is onlangs aangepas en inligting word deur middel van rollees en nie op afsonderlike bladskakels verkry nie. Daarom word bladsynommers nie in hierdie teksverwysings aangedui nie.

Spesifiseerders word ook gebruik om die graad van hewigheid van die outistiese simptome te beskryf, asook die ouderdom waarop die simptome die eerste keer opgemerk is en of daar verlies van reeds aangeleerde vaardighede is (American Psychiatric Association, 2013:32).

Volgens die APA (American Psychiatric Association, 2013:50) ondervind persone met OSV probleme met die sluit van vriendskapsbande, om spontaan te kommunikeer en vertoon hulle dikwels een of ander vorm van herhalende gedrag. Die intensiteit van die voorkoms van die genoemde simptome word as kriteria gebruik om die graad van die versteuring binne die OSV te bepaal (American Psychiatric Association, 2013:51).

Vir die doeleindes van hierdie studie, word daar slegs gefokus op outistiese leerders wat die vermoë het om te praat, lees en te skryf, en wat in terme van hulle skolastiese en intellektuele vermoëns in staat is om in hoofstroomskole te funksioneer, asook leerders met 'n bevestigende diagnose van Asperger-sindroom soos deur die DSM-IV-TR uiteengesit is (American Psychiatric Association, 2000:80-84).

2.3 DIE DIAGNOSE VAN OUTISMESPEKTRUM-VERSTEURING (OSV)

Die eerste vlak van evaluasie om outisme by kleuters te identifiseer en te diagnoseer, word gewoonlik deur 'n arbeidsterapeut of sielkundige met behulp van kontrolelyste gedoen, waarna die kind vir 'n bevestigende mediese diagnose na 'n psigiater wat in kinderpsigiatrie spesialiseer verwys word (Autism Speaks, 2015:1).

'n Akkurate diagnose van outisme kan gewoonlik eers teen die ouderdom van drie jaar gemaak word en 'n volledige geskiedenis van die kind se ontwikkeling vanaf die ouderdom van agtien maande word tydens die diagnoseproses ingewin (National Institutes of Mental Health, 2015:2).

Volgens die APA (American Psychiatric Association, 2013:55) manifesteer simptome van OSV gewoonlik ongeveer vanaf tweejarige ouderdom, maar kan so vroeg as eenjarige ouderdom voorkom, afhangende van die omvang en graad van die ontwikkelingsversteuring. Indien simptome meer subtiel is, is dit moontlik dat die diagnose van OSV eers op 'n latere ouderdom gemaak kan word wanneer patrone van abnormale gedrag binne spesifieke situasies manifesteer en die kind aan omstandighede of gebeure waarvoor hy nie opgewasse is nie, blootgestel word (Lombard, 2004:4).

Volgens *Autism South Africa* (2013a:5) bestaan daar geen formele mediese toetse (bv. bloedtoetse) waarmee bepaal kan word of 'n persoon met outisme gediagnoseer kan word nie. Volgens Wing (1997:1764) word die diagnose van outisme slegs op grond van gedragskriteria

gemaak. Dit is vandaar belangrik dat die diagnose deur 'n multidissiplinêre span, wat oor genoegsame professionele kennis en ervaring van OSV beskik, gemaak word.

Vraelyste soos die *Autism Spectrum Screening Questionnaire* (ASSQ) en die *Checklist for Autism in Toddlers* (CHAT) kan as siftingsinstrumente gebruik word om die moontlikheid van 'n diagnose van outisme te bepaal (Wall, 2010:57). Volgens Wall (2010:57) bestaan die CHAT-vraelys uit nege vrae wat aan die ouer of versorger gestel word en waarop daar “ja” of “nee” geantwoord word. Dit behels verder ook waarnemings van vyf interaksies tussen die kind en persone wat by die evaluasie teenwoordig is (bv. die ouer). Sodoende stel dit die sielkundige of kinder-psiater in staat om die kind se werklike gedrag ten tye van die evaluasie te vergelyk met die antwoorde wat tydens die diagnostiese onderhoud deur die ouers of versorger verskaf is.

Vir kinders ouer as twee jaar, kan daar tydens die diagnoseproses gebruik gemaak word van die *Autism Spectrum Screening Questionnaire* (ASSQ) sowel as die *Childhood Autism Rating Scale* (CARS) as siftingsinstrumente (Wall, 2010:58). Die CARS word gebruik om die kind se liggaamsbewegings, sy aanpasbaarheid ten opsigte van verandering, sy gehoor- en kommunikasievaardighede en sy verhouding met ander persone te evalueer (Autism Support, 2015:1). Die CARS-vraelys bestaan uit vyftien vrae wat op die kind se algemene gedrag en optrede fokus. Die volgende vrae word byvoorbeeld gevra: Stel die kind belang in kontak met ander kinders? Reageer of glimlag u kind as hy u sien? Reageer u kind as u hom roep? Bring hy ooit 'n voorwerp na u toe waarin hy belangstel? Wys hy met sy vinger na 'n voorwerp om u aandag daarop te vestig? (Mayes *et al.*, 2009:1684).

Voor die verskyning van die DSM-5, is daar ook van die *Australian Scale for Asperger's Syndrome* gebruik gemaak wat deur Garnett en Attwood ontwikkel is om leerders met Asperger-sindroom te diagnoseer (Attwood, 1998:16-20).

Tydens die tweede stadium van diagnostiese evaluering kan daar van die *Autism Diagnostic Interview-Revised* (ADI-R) en die *Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS-G) gebruik gemaak word. Die ADOS-G is 'n observeringsgids wat gebruik word om die vlak van die kind se sosiale- en kommunikasievaardighede te bepaal (Autism Support, 2015:1).

Vervolgens sal die historiese verloop van die diagnostiese kriteria vir OSV aan die hand van die verskillende uitgawes van die Diagnostiese en Statistiese Handleiding van Geestesteurings (oftewel die *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM) bespreek word – hierna genoem die DSM-III-R, DSM-IV-TR en die DSM-5.

Die DSM-III-R, DSM-IV-TR en DSM-5 is handleidings deur die Amerikaanse Psigiatriese Vereniging wat internasionaal deur medici en sielkundiges gebruik word om verskeie geestesversteurings te diagnoseer (Volkmar & Wiesner, 2009:2). Die diagnose van outisme word vervolgens aan die hand van die verskillende DSM-uitgawes bespreek.

2.3.1 Die diagnose van outisme aan die hand van die Diagnostiese en Statistiese Handleiding van Geestesteurings: DSM-III-R

2.3.1.1 Outistiese versteuring (299.00)

(American Psychiatric Association, 1987)

Om 'n persoon volgens die DSM-III-R (American Psychiatric Association, 1987:38-39) met outisme te diagnoseer, moes die essensiële kenmerke wat deel is van die omvattende ontwikkelingstoornis reeds gedurende die kleuter- of vroeë kinderjare gemanifesteer het.

Ten minste agt van die volgende 16 kenmerke moet teenwoordig wees, waarvan ten minste twee uit groep A, een uit groep B en een uit groep C moet voorkom.

A. 'n Kwalitatiewe inkorting in wedersydse sosiale interaksie wat soos volg manifesteer (ten minste twee van die volgende kenmerke moet teenwoordig wees):

(Die voorbeelde wat tussen hakies aangedui is, is gerangskik sodat die eersgenoemde voorbeelde waarskynlik meer van toepassing is op jonger of meer gestremde persone met die versteuring en die laasgenoemde voorbeelde op persone met die versteuring wat ouer is of diegene wat 'n mindere mate van gestremdheid toon).

1. 'n Merkbare afwesigheid van bewustheid van ander se bestaan of gevoelens (bv. behandel ander asof hy/sy 'n meubelstuk is; merk nie ander se angste op nie; verstaan blykbaar nie ander se behoefte aan privaatheid nie).
2. Geen of 'n abnormale soeke na vertroosting tydens tye van angste (bv. die persoon sal nie vertroosting soek wanneer hy siek is, seergekry het of moeg is nie; en soek op 'n stereotiepe manier na vertroosting, soos deur "kaas, kaas, kaas" te sê wanneer hy seergekry het). Hy assosieer met ander woorde die woord "kaas" met vertroosting as dit byvoorbeeld voorheen aan hom gegee is toe hy ontsteld was.
3. Geen nabootsing nie of 'n inkorting daarin (bv. waai nie om totsiens te sê nie; daar is geen nabootsing van sy ma se huishoudelike aktiwiteite nie; of ander se bewegings word buite konteks meganies nageboots).

4. Geen sosiale spel nie of abnormale sosiale spel (bv. die kind neem nie aktief deel aan gewone speletjies nie; verkies alleenspel; en hy betrek slegs ander kinders by spel as hulle as meganiese hulpmiddels gebruik kan wees).
5. 'n Ernstige inkorting in die vermoë om vriendskappe met die portuurgroep te sluit (bv. geen belangstelling word getoon om vriendskappe met die portuurgroep te sluit nie. Hoewel die kind belangstelling toon om vriende te maak, toon die kind 'n onvermoë om die etiket en reëls van sosiale interaksie met ander individue te verstaan. Die kind sal byvoorbeeld voortgaan met die voorlees van 'n telefoonboek aan 'n onbelangstellende eweknie).

B. 'n Kwalitatiewe inkorting in verbale en nie-verbale kommunikasie en verbeeldingsaktiwiteite wat soos volg manifesteer:

(Die genumereerde items is gerangskik sodat die eersgenoemde items waarskynlik meer van toepassing is op jonger of meer gestremde persone met die versteuring en die laasgenoemde voorbeelde op persone met die versteuring wat ouer is of diegene wat 'n mindere mate van gestremdheid toon).

1. Geen wyse kommunikasie soos brabbeltaal, gesigsuitdrukings, gebare, mimiek of gesproke taal nie.
2. Opmerklike abnormale nie-verbale kommunikasie kom voor, soos waargeneem kan word in die persoon se oogkontak, gesigsuitdrukings, liggaamshouding of gebare om sosiale interaksie te inisieer of te reguleer. Die kind verwag byvoorbeeld nie om vasgehou te word nie en verstyf sy liggaam wanneer hy vasgehou word. Daar is ook 'n afwesigheid van oogkontak of glimlag wanneer hy probeer om sosiaal te verkeer. Sosiale gedrag, soos die groet van ouers of besoekers, is afwesig en die kind openbaar meestal 'n vaste, gefikseerde staar tydens sosiale interaksies.
3. Die afwesigheid van verbeeldingspel, soos die toneelspelery van volwasse rolle, fantasie karakters of diere; en die kind toon ook geen belangstelling in stories oor denkbeeldige gebeure nie.
4. Opmerklike abnormaliteite ten opsigte van die produksie van spraak, insluitend volume, toonhoogte, klem, spoed, rym en intonasie (bv. eentonige toon, vraagagtige melodie of hoë stemtoon).
5. Opmerklike abnormaliteite ten opsigte van die vorm of inhoud van taalgebruik, insluitend stereotiepe en herhalende taalgebruik (bv. onmiddellike eggolalie of meganiese herhaling van televisie-advertensies kom voor); die gebruik van "jy" wanneer "ek" bedoel word (bv. "jy wil 'n koekie hê" i.p.v. "ek wil 'n koekie hê"); die idiosinkratiese gebruik van woorde of frases (bv. "ry op groen ryding" i.p.v. "ek wil gaan swaai"); en

gereelde irrelevante opmerkings (bv. begin praat oor treinskedules terwyl die gesprek oor sportgebeure handel).

6. 'n Merkbare inkorting in die vermoë om 'n gesprek met ander te inisieer en te volhou ten spyte van voldoende taalvermoëns. Die persoon sal byvoorbeeld lang monoloë oor een onderwerp voer, ongeag ander hom in die rede val.

C. 'n Opmerklike beperkte repertorium van aktiwiteite of belangstellings, wat soos volg manifesteer:

1. Stereotiepe liggaamsbewegings, soos die fladdering of verwringing van hande; deur in die rondte te spin; kopstampery; en komplekse bewegings van die hele liggaam kan waargeneem word.
2. 'n Voortdurende preokkupasie met dele van voorwerpe kom voor (bv. deur te ruik aan voorwerpe; herhalende betasting van die tekstuur van materiaal; die spin van wiele van speelkarretjies) of 'n gehegtheid aan 'n ongewone voorwerp (bv. om daarop aan te dring om 'n stukkie tou saam te dra).
3. Merkbare angs oor veranderinge in onbelangrike aspekte van die omgewing, byvoorbeeld wanneer 'n blompot van sy gewone staanplek verwyder is.
4. 'n Onredelike aandrang om roetines in presiese detail te volg (bv. om daarop aan te dring dat dieselfde roete altyd tydens inkopies gevolg moet word).
5. Opmerklike beperkte reeks van belangstellings en 'n preokkupasie met een beperkte belangstelling (bv. stel slegs belang om voorwerpe te rangskik, om feite oor weerkunde te versamel, of om voor te gee om 'n fantasie-karakter te wees).

D. Die aanvang van die simptome kom gedurende die baba- of kinderjare voor.

Spesifiseer indien die aanvang in kinderjare plaasvind (na die ouderdom van 36 maande).

2.3.2 Die diagnose van outisme aan die hand van die Diagnostiese en Statistiese Handleiding van Geestesteurings: DSM-IV-TR

(American Psychiatric Association, 2000:70-75)

Outisme word aangetref binne 'n spektrum van funksionering en word as 'n sub-kategorie op die spektrum verstaan. Die kriteria van outisme word vervolgens beskryf soos in die DSM-IV-TR dit weergegee word (American Psychiatric Association, 2000:70).

2.3.2.1 Outistiese versteuring (299.00)

(American Psychiatric Association, 2000:75)

A. Om met outisme volgens die DSM-IV-TR gediagnoseer te word, moes 'n totaal van ses (of meer) kenmerke vanuit diagnostiese kriteria 1, 2 en 3 met ten minste twee kenmerke vanuit diagnostiese kriterium 1, een kenmerk vanuit diagnostiese kriterium 2 en een kenmerk vanuit diagnostiese kriterium 3 voor driejarige ouderdom waarneembaar wees.

1. 'n Kwalitatiewe inkorting in sosiale interaksie wat soos volg manifesteer (ten minste twee van die volgende kenmerke moet voorkom):
 - a) 'n Opmerklieke inkorting in die gebruik van verskeie nie-verbale gedrag, soos oogkontak, gesigsuitdrukking, liggaamshouding en die gebruik van gebare om sosiale interaksie te reguleer.
 - b) Mislukking om portuurgroepverhoudings te ontwikkel wat gepas is vir hulle ontwikkelingsvlak.
 - c) Die afwesigheid van die spontane soeke om die genot, belange of prestasie met andere te deel (bv. die persoon bly in gebreke om belangstelling te toon of om voorwerpe van belangstelling te bring of uit te wys).
 - d) gebrek aan sosiale of emosionele wederkerigheid.
2. Kwalitatiewe inkortings in kommunikasie wat soos volg manifesteer (ten minste een van die volgende kenmerke moet voorkom):
 - a) 'n vertraging in of die totale afwesigheid van die ontwikkeling van verbale taal sonder om pogings aan te wend om met behulp van alternatiewe maniere van kommunikasie, soos gebare of mimiek, te kompenseer vir die gebrek aan gesproke taal.
 - b) By individue met voldoende taalvaardigheid, 'n opmerklieke inkorting in die vermoë om gesprekke met ander te inisieer of vol te hou.
 - c) 'n Stereotiepe en herhalende gebruik van taal of idiosinkratiese taal (eggolalie).
 - d) Die afwesigheid van gevarieerde, spontane fantasiespel of die nabootsing van sosiale spel wat toepaslik is vir die ontwikkelingsvlak.
3. Beperkte herhalende en stereotiepe gedragspatrone, belangstellings en aktiwiteite wat soos volg manifesteer (ten minste een van die volgende kenmerke moet voorkom):
 - a) 'n Omvattende preokkupasie met een of meer stereotiepe en beperkende patroon van belangstelling wat abnormaal óf in intensiteit óf fokus is.
 - b) Blykbaar 'n onbuigsame nakoming van spesifieke nie-funksionele roetines of rituele.

- c) Stereotiepe en herhalende motoriese bewegings (bv. hand- of vinger-fladdering of verwringing of komplekse bewegings van die hele liggaam).
- d) 'n Volgehoue preokkupasie met dele van 'n voorwerp.

B. Vertraging of abnormale funksionering in ten minste een van die volgende areas, met 'n aanvang voor driejarige ouderdom:

1. sosiale interaksie;
2. taal as sosiale kommunikasiemedium;
3. simboliese of verbeeldingspel.

Die versteuring kan nie beter verklaar word as *Rett-versteuring* of *Disintegrasieversteuring van die kinderjare* nie.

2.3.3 Die diagnostiese kriteria vir outismespektrum-versteuring aan die hand van die Diagnostiese en Statistiese Handleiding van Geestesteurings: DSM-5™

2.3.3.1 Outismespektrum-versteuring (299.00)

(American Psychiatric Association, 2013:50-51)

Die volgende kriteria word gebruik om outismespektrum-versteuring te diagnoseer:

A. Voortdurende agterstand met betrekking tot sosiale kommunikasie en interaksie soos dit in verskeie kontekste waargeneem kan word en soos dit tans voorkom of in die verlede voorgekom het (die volgende voorbeelde is slegs ter verduideliking en is nie alomvattend nie):

1. Agterstande in sosio-emosionele wederkerigheid wat byvoorbeeld kan wissel van abnormale sosiale benadering en mislukking om aan 'n wedersydse gesprek deel te neem; die afname in die deel van belangstellings, emosies of affek; en die mislukking om sosiale interaksies te inisieer of om daarop te reageer.
2. Agterstande in nie-verbale kommunikatiewe gedrag wat vir sosiale interaksie gebruik word, wat byvoorbeeld wissel van swak geïntegreerde verbale en nie-verbale kommunikasie; tot abnormaliteite in gebruik van oogkontak en lyftaal of agterstande in die verstaan en gebruik van gebaretaal; en 'n totale afwesigheid van gesigsuitdrukkings en nie-verbale kommunikasie.
3. Agterstande in die ontwikkeling, instandhouding en verstaan van verhoudings, wat byvoorbeeld wissel van probleme om gedrag in verskeie sosiale kontekste aan te pas;

tot probleme om aan verbeeldingspel deel te neem of om vriendskappe te sluit; en die afwesigheid van belangstelling in sy portuurgroep.

Spesifiseer die huidige vlak of graad van die versteuring (sien Tabel 2.1)

Die hewigheid van die versteuring word gebaseer op die gebrek met betrekking tot die inkorting in sosiale kommunikasie en die voorkoms van beperkte, herhalende gedragspatrone.

B. Beperkte, herhalende gedragspatrone, belangstellings of aktiwiteite soos dit tans voorkom of in die verlede gemanifesteer het as ten minste twee van die volgende voorbeelde (voorbeelde is slegs ter illustrasie en nie alomvattend nie):

1. Stereotiepe of herhalende motoriese bewegings, gebruik van voorwerpe of spraak/taal (bv. eenvoudige motoriese stereotipie; rangskikking van speelgoed of voorwerpe of spin en tol van voorwerpe; eggolalie; en idiosinkratiese frases).
2. Aandrang op eenvormigheid, onbuigsame nakoming van roetines of rituele patrone van verbale of nie-verbale gedrag (bv. uiterste angs by geringe veranderings; probleme met verandering; rigiede denkpatrone; groetrituele; en die behoefte om elke dag dieselfde roete volg of dieselfde kos eet).
3. Hoogs beperkte, gefikseerde belangstellings wat abnormaal voorkom in intensiteit of fokus (bv. 'n sterk gehegtheid aan of behegtheid met ongewone voorwerpe; oormatige beperkte, volgehoue belangstelling).
4. Hiper- of hiporeaktiwiteit⁶ tot sensoriese prikkels of ongewone belangstellings in sensoriese aspekte van die omgewing (bv. oënskynlike onverskilligheid teenoor pyn of temperatuur; negatiewe reaksies op spesifieke klanke of teksture; oormatige ruik of aanraking van voorwerpe; visuele bekoring met ligte of beweging).

Spesifiseer huidige vlak of graad van die versteuring (sien Tabel 2.1)

Die hewigheid van die steuring word gebaseer op die inkorting met betrekking tot sosiale kommunikasie en die voorkoms van beperkte, herhalende gedragspatrone.

C. Simptome moet teenwoordig wees in die vroeë ontwikkelingsfase (maar kan moontlik nie ten volle manifesteer voordat sosiale eise beperkte vermoëns oorskry nie of dit kan verbloem word deur aangeleerde strategieë later in die individu se lewe).

⁶ "Hyper- or hyporeactivity" in Engels.

- D. Simptome veroorsaak klinies betekenisvolle inkorting in sosiale, beroeps- of ander belangrike areas van die persoon se huidige funksionering.
- E. Die stoornisse word nie beter verklaar deur 'n verstandelike gestremdheid (intellektuele ontwikkelingsversteuring) of allesomvattende vertraging in ontwikkeling nie. Verstandelike gestremdheid en outismespektrum-versteuring kom dikwels terselfdertyd voor en om 'n ko-morbiede diagnose van outismespektrum-versteuring en verstandelike gestremdheid te maak, moet die sosiale kommunikasievlak laer wees as wat van die algemene ontwikkelingsvlak verwag word.

Neem kennis: Individue met 'n omvattende, goed gevestigde DSM-IV-diagnose van outistiese versteuring, Asperger-sindroom of omvattende ontwikkelingsversteurings (nie anders gespesifiseer nie) moet met outismespektrum-versteuring gediagnoseer word. Individue wat merkbare tekortkominge in sosiale kommunikasie toon, maar wie se simptome nie andersins aan die kriteria vir outismespektrum-versteuring voldoen nie, moet vir sosiale (pragmatiese) kommunikasieversteuring geëvalueer word.

Spesifiseer of:

Met of sonder gepaardgaande intellektuele inkorting;

Met of sonder gepaardgaande taal-inkorting;

Die versteuring moet met 'n bekende mediese of genetiese toestand of omgewingsfaktor geassosieer word.

(**Koderingsnota:** Gebruik addisionele kode(s) om die gepaardgaande mediese en genetiese toestande te identifiseer)

Word met ander neuro-ontwikkeling-, geestes- of gedragsversteurings geassosieer

In die geval van katatonie (verwys na die kriteria vir katatonie wat verband hou met 'n ander geestesversteurings) (sien DSM-5, 2013:119-120 vir definisie).

(**Koderingsnota:** Gebruik addisionele kode 293.89 [F06.1] katatonie, wat verband hou met outismespektrum-versteuring om die teenwoordigheid van die ko-morbiede katatonie aan te dui).

Die verskillende grade van outismespektrum-versteuring, asook die vlakke van ondersteuning wat benodig word, word vervolgens bespreek.

2.3.3.1.1 *Verskillende grade van outismespektrum-versteuring en vlakke van ondersteuning wat benodig word*

(American Psychiatric Association, 2013:50-52)

Tabel 2.1: Die graad van hewigheid van versteuring en vlakke van ondersteuning wat benodig word

Graad van hewigheid van versteuring	Sosiale kommunikasie	Beperkte, herhalende gedrag
<p>VLAK 3 (<i>Benodig baie ondersteuning</i>)</p>	<p>Ernstige agterstand in verbale en nie-verbale sosiale kommunikasievaardighede veroorsaak erge inkorting in funksionering, baie beperkte vermoëns om sosiale interaksie te inisieer en minimale reaksie op die sosiale toenadering van ander. Byvoorbeeld, 'n persoon wat net oor 'n paar verstaanbare woorde beskik en wat selde sosiale interaksie inisieer en wanneer hy dit doen, maak hy gebruik van ongewone interaksies net om in sy eie behoeftes te voldoen en reageer die persoon slegs as hy sosiaal direk benader word.</p>	<p>Onbuigsame gedrag, uiters moeilike hantering van verandering, of ander beperkte/herhalende gedrag meng merkbaar in alle opsigte in met die persoon se funksionering in alle domeine. Die persoon ervaar erge angs of probleme wanneer fokus of optrede verander moet word.</p>
<p>VLAK 2 (<i>Benodig aansienlike ondersteuning</i>)</p>	<p>Opvallende agterstande in verbale en nie-verbale sosiale kommunikasievaardighede. Sosiale inkorting is selfs met ondersteuning duidelik. Beperkte inisiëring van sosiale interaksie en verminderde of abnormale response op die sosiale toenadering van ander. Byvoorbeeld, 'n persoon wat eenvoudige sinne praat, wie se interaksie beperk is tot beperkte spesiale belangstellings en merkbare vreemde nie-verbale kommunikasie toon.</p>	<p>Onbuigsame gedrag, probleme met die hantering van verandering of ander beperkte/herhalende gedrag verskyn gereeld genoeg sodat dit vir die toevallige waarnemer opmerklik is en meng in met funksionering in verskeie kontekste. Angs en/of probleme word ondervind met verandering van fokus of optrede.</p>
<p>VLAK 1 (<i>Benodig ondersteuning</i>)</p>	<p>Sonder bestaande ondersteuning veroorsaak agterstande in sosiale kommunikasie merkbare inkortings. Die persoon ondervind probleme om sosiale interaksie te inisieer en</p>	<p>Onbuigsamheid van gedrag veroorsaak 'n beduidende inmenging ten opsigte van die persoon se funksionering in een of meer kontekste.</p>

	<p>duidelike voorbeelde van abnormale en onsuksesvolle respons op die sosiale toenadering van ander, kan waargeneem word. Dit kan voorkom asof daar 'n verminderde belang is om te sosialiseer. Byvoorbeeld, 'n persoon wat in staat is om in vol sinne te praat en te kommunikeer, se wederkerige geselskap met ander asook pogings om vriende te maak, is vreemd en tipies onsuksesvol.</p>	<p>Dit is moeilik om van een aktiwiteit na 'n ander te verwissel. Probleme met organisering en beplanning belemmer die persoon se onafhanklikheid.</p>
--	---	--

2.4 DIAGNOSTIESE ETIKETTE WAT IN DIE LITERATUUR EN DSM-IV-TR VOORKOM, MAAR IN DIE DSM-5 ONDER DIE SAMBREEL VAN OUTISMESPEKTRUM-VERSTEURING UITGELAAT IS

Voor die verskyning van die DSM-5, is kinders met neurologiese ontwikkelingsversteurings volgens die DSM-IV-TR met outisme gediagnoseer wanneer die versteuring nie aan Rett-versteuring, Disintegrasieversteuring van die kinderjare, omvattende ontwikkelingsversteurings of Asperger-sindroom toegeskryf kon word nie. Al die voorafgenoemde versteurings manifesteer met soortgelyke simptome as outisme, maar voldoen nie aan al die diagnostiese kriteria van outisme nie en word in die DSM-IV-TR as afsonderlike diagnostiese etikette bespreek.

In die literatuur word hierdie benamings gebruik asof dit 'n vorm van outisme is. In die DSM-5 wat in 2013 gepubliseer is, is hierdie diagnostiese etikette egter uitgelaat en word hierdie terme nie meer as afsonderlike diagnostiese etikette gebruik nie. Voortaan sal daar slegs gebruik gemaak word van die term OSV met spesifieke verwysing na die hewigheid of graad van die vlakke van versteuring en die mate van ondersteuning wat benodig word (American Psychiatric Association, 2013:809).

2.4.1 Rett-versteuring (299.80)

(American Psychiatric Association, 2000:77)

Rett-versteuring is 'n seldsame genetiese neurologiese versteuring wat na geboorte ontwikkel en kom meestal net by dogters voor. Rett-versteuring manifesteer as 'n ernstige vorm van gestremdheid wat feitlik elke aspek van die individu se lewe affekteer. Dit belemmer die geaffekteerde persoon se vermoë om te praat, loop, eet en asem te haal en word gekenmerk deur veelvuldige, spesifieke gestremdhede wat ongeveer vyf maande na geboorte, na 'n periode van normale ontwikkeling en funksionering, skielik te voorskyn kom (American Psychiatric Association, 2000:76).

Volgens Halford, Kaminsky, Ascano, Paige en Coates (2014:1-2) word Rett-versteuring in die DSM-5 nie meer ingesluit onder die sambreel van outismespektrum-versteuring nie. Indien 'n kind met Rett-versteuring gediagnoseer word en outistiese kenmerke is teenwoordig, sal die kind met Rett-versteuring as hoofdiagnose gediagnoseer word en outismespektrum-versteuring as 'n addisionele verbandhoudende diagnose en die graad van versteuring en die vlak van ondersteuning wat benodig word, moet aangedui word (Halford *et al.*, 2014).

Die volgende is die vernaamste kenmerke wat voorkom indien 'n kind met Rett-versteuring gediagnoseer word:

A. Al drie kenmerke moet teenwoordig wees:

1. Oënskynlik normale ontwikkeling voor en na geboorte;
2. Oënskynlik normale psigomotoriese ontwikkeling gedurende die eerste vyf maande na geboorte;
3. Kop-omtrek normaal by geboorte.

B. Aanvang van simptome na 'n tydperk van normale ontwikkeling:

1. Verlangsame groei van die skedel tussen die ouderdom van vyf en 48 maande;
2. Verlies van reeds aangeleerde handvaardighede, tussen die ouderdom van vyf jaar en 30 maande, met 'n gepaardgaande ontwikkeling van stereotiepe handbewegings (bv. handwringing of handwasbewegings);
3. Vroeë verlies van sosiale interaksie met ander (alhoewel sosiale interaksie eers later ontwikkel);
4. Voorkoms van swak gekoördineerde groot motoriese bewegings⁷;
5. Hewige inkorting in ekspressiewe en reseptiewe taal met hewige psigomotoriese gestremdheid (American Psychiatric Association, 2000:77).

Die diagnostiese kriteria vir die diagnose van Disintegrasieversteuring van die kinderjare gaan vervolgens deurgegee word.

2.4.2 Disintegrasieversteuring van die kinderjare (299.10) (*Childhood Disintegrative Disorder*) (CDD)

(American Psychiatric Association, 2000:77)

A. Die vernaamste kenmerk van Disintegrasieversteuring van die kinderjare is 'n duidelike waarneembare agteruitgang in verskeie areas van funksionering na 'n periode van oënskynlik normale ontwikkeling vir ten minste die eerste twee jaar na geboorte, soos

⁷ Hierdie motoriese bewegings word spesifiek in die DSM beskryf as "*gait or trunk movements*".

manifesteer in ouderdomsgepaste verbale en nie-verbale kommunikasie, sosiale verhoudings, verbeeldingspel en aanpasbaarheid van gedrag.

- B. Na ongeveer tweejarige ouderdom (maar voor die ouderdom van 10 jaar) kom 'n beduidende kliniese verlies van vaardighede wat reeds bemeester is voor, in ten minste twee van die volgende areas:
1. ekspressiewe of reseptiewe taal;
 2. sosiale vaardighede of aanpasbare gedrag;
 3. blaasbeheer;
 4. spel;
 5. motoriese vaardighede.

Agteruitgang en verlies van die mees basiese vaardighede kom in alle areas voor.

- C. Abnormale funksionering in ten minste twee van die volgende areas:
1. kwalitatiewe inkortings in sosiale interaksie (agterstande ten opsigte van nie-verbale gedrag; onvermoë om vriendskappe te sluit; afwesigheid van sosiale of emosionele interaksie);
 2. kwalitatiewe inkortings in kommunikasie (vertraging of algehele afwesigheid van verbale taal; onvermoë om 'n gesprek te inisieer of te onderhou; stereotiepe en herhalende gebruik van taal; die afwesigheid van verbeeldingspel);
 3. beperkte, herhalende en stereotiepe gedragspatrone, belangstellings en aktiwiteite, insluitend motoriese stereotipie en maniertjies.
- D. Die versteuring kan nie aan 'n ander spesifieke omvattende (*pervasive*) ontwikkelingsversteuring of skisofrenie toegeskryf word nie.

2.4.3 Omvattende ontwikkelingsversteurings (nie anders gespesifiseer nie) (insluitend atipiese Outisme) (299.80) (*Pervasive developmental disorders*)

(American Psychiatric Association, 2000:84)

Die term *omvattende ontwikkelingsversteuring* (insluitend atipiese outisme) word gebruik wanneer daar ernstige inkorting in die ontwikkeling van sosiale interaksie en verbale en nie-verbale kommunikasievaardighede is sowel as die aanwesigheid van stereotiepe gedrag, belangstellings en aktiwiteite, maar die simptome voldoen nie aan die diagnostiese kriteria vir 'n spesifieke omvattende ontwikkelingsuitkomst nie (bv. skisofrenie, skisotipiese persoonlikheid-

versteuring of vermydendepersoonlikheid-versteuring). Hierdie kategorie sluit *atipiese outisme* in, waar die kliniese beeld nie aan die kriteria van outistiese versteuring voldoen nie weens die laat ouderdom van aanvang, atipiese simptomatologie of sub-drempelwaarde simptomatologie of al die voorafgenoemde.

2.4.4 Asperger-versteuring (229.80)

(American Psychiatric Association, 2000:84)

Asperger-versteuring (of andersins Asperger-sindroom) staan bekend as 'n meer gematigde vorm van outisme.

Volgens die DSM-IV-TR-kriteria (American Psychiatric Association, 2000:84) word 'n persoon met Asperger-versteuring soos volg gediagnoseer:

- A. 'n Kwalitatiewe inkorting in sosiale interaksie wat manifesteer as ten minste twee van die volgende kenmerke:
1. Merkbare inkorting in die gebruik van verskeie nie-verbale taal, soos die afwesigheid van oogkontak, gesigsuitdrukking, liggaamshoudings en gebare om sosiale interaksie te reguleer;
 2. Misluk om vriendskapsbande met die portuurgroep te ontwikkel;
 3. 'n Afwesigheid van spontane soeke om genot, belangstellings of sukses met ander persone te deel (bv. die persoon bly in gebreke om na voorwerpe te wys of voorwerpe te bring waarin hy/sy belangstel);
 4. Tekort aan sosiale of emosionele wederkerige interaksies met ander.
- B. Beperkte herhalende en stereotiepe gedragspatrone, belangstellings en aktiwiteite wat soos volg manifesteer (ten minste een van die volgende kenmerke moet voorkom):
1. 'n Omvattende behepthed met een of meer stereotiepe en beperkte patrone van belang wat abnormaal in óf intensiteit óf fokus is;
 2. 'n Oënskynlike rigiede nakoming van spesifieke, nie-funksionele roetines of rituele;
 3. Stereotiepe en herhalende motoriese handeling (bv. hand- of vinger-fladdering of verwringing, of komplekse bewegings van die hele liggaam);
 4. 'n Volgehoue obsessie met dele van 'n voorwerp.
- C. Die versteuring veroorsaak klinies betekenisvolle inkorting in sosiale, beroeps- en ander belangrike areas van funksionering.

- D. Daar is geen klinies betekenisvolle vertraging in taal nie (bv. gebruik teen tweejarige ouderdom enkel woorde en kommunikatiewe frases teen die ouderdom van drie).
- E. Daar is geen klinies betekenisvolle vertraging in kognitiewe ontwikkeling of in die ontwikkeling van ouderdomsgepaste eiehelp-vaardighede, aanpasbare gedrag (bo en behalwe met sosiale interaksie) en belangstelling oor die omgewing gedurende die kinderjare nie.
- F. Daar word nie voldoen aan die kriteria om met 'n ander spesifieke omvattende ontwikkelingsversteuring of skisofrenie gediagnoseer te word nie.

Volgens Hanbury (2012:4) is die term *Asperger-sindroom* die eerste keer in 1940 gebruik deur 'n Australiese pediater, Hans Asperger, wat vier seuns in Wenen tussen die ouderdom van ses en elf jaar geobserveer het. Hierdie seuns het ten spyte van goeie kognitiewe en verbale vermoëns, probleme met sosiale interaksie en kommunikasie ondervind. Hulle het maklik ontsteld geraak en weerstand gebied teen enige verandering in hulle daaglikse roetines (Hanbury, 2012:4).

Volgens *Autism South Africa* (2013b:2) maak kinders met Asperger-sindroom ongeveer 23% uit van persone wat met outismespektrum-versteuring gediagnoseer is. Hierdie groep individue beskik oor 'n goeie verbale woordeskat en normaal tot bo-normale IK. Nieteenstaande 'n uitgebreide verbale woordeskat, ondervind hierdie leerders probleme om spontaan te sosialiseer en om abstrakte en liggaamstaal reg te interpreteer, wat dikwels aanleiding gee tot misverstande en ontoepaslike optredes (American Psychiatric Association, 2000:82).

Volgens die DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000:84) word Asperger-versteuring soms eers later gediagnoseer, aangesien daar 'n oorvleueling van simptome tussen outisme en ander psigiatriese versteurings is, soos skisofrenie, wat soms tot verkeerde diagnoses aanleiding kan gee. Skisofrenie manifesteer volgens die DSM-IV-TR (2000:83) oor die algemeen eers na die ontwikkeling van normale taal- en sosiale vaardighede vergeleke met Asperger-versteuring wat reeds op 'n jonger ouderdom manifesteer in gebrekkige sosiale en kommunikasievaardighede.

Tot en met 2013 is die DSM-IV-TR se diagnostiese kriteria gebruik om leerders met Asperger-versteuring te diagnoseer, maar sedert die verskyning van die DSM-5 in 2013, het dié term weggeval en word kinders met 'n vroeër bevestigde diagnose van Asperger-versteuring bloot net gediagnoseer met outisme met verskillende grade van ernstigheid betreffende aantasting (American Psychiatric Association, 2013:51).

In die navolging van die DSM-5 vir die doeleindes van hierdie studie sal daar net na die term *outisme* verwys word, al is die kind vroeër met Asperger-sindroom gediagnoseer.

2.4.5 Savant outisme

Savant outisme word nie in die DSM-5 genoem nie, maar word in die literatuur aangedui as 'n vorm van outisme met 'n genialiteit in 'n spesifieke domein. Savant outisme is 'n vorm van outisme waar die betrokke leerder oor buitengewone vermoëns in 'n spesifieke rigting beskik, maar wat weer ernstige agterstande in ander gebiede toon (Volkmar & Wiesner, 2009:597). Die term *savant* is die eerste keer in 1887 gebruik deur dr. Langdon Down wat die woorde "*idiot*" (idioot) en die Franse woord "*savoir*" (*knowing or wise*) geneem en die term "*idiot savant*" geskep het (Hiles, 2002:1).

Die term *savant outisme* word redelik algemeen gebruik om te verwys na kinders met outistiese kenmerke wat 'n buitengewone briljante aanleg of vermoë in 'n bepaalde rigting toon, maar wat oor geen redenasievermoëns beskik nie (Treffert & Wallace, 2003:19). Hierdie buitengewone vermoëns wat kinders met savant outisme openbaar is in direkte kontras met dié persoon se ander kognitiewe inkortings. Savant outisme word soms gekenmerk deur 'n buitengewone geheue kapasiteit en/of musikale- en kunsvermoëns.

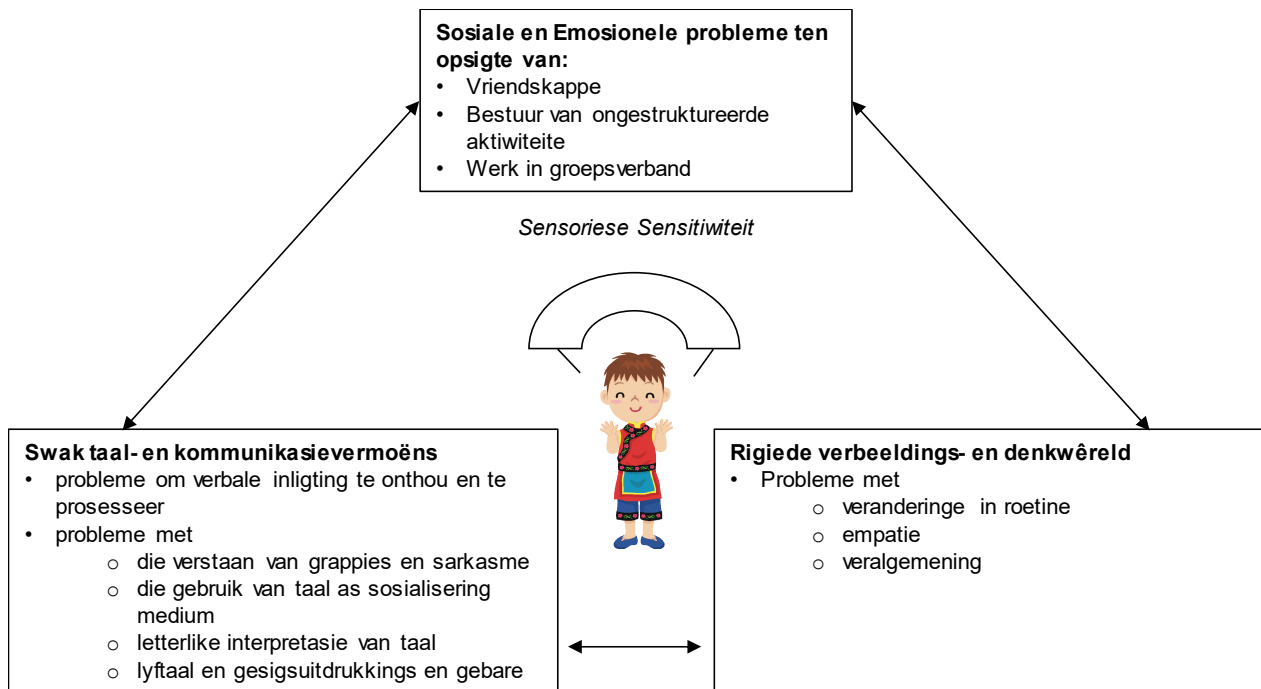
Die term *savant outisme* word algemeen gebruik, maar die term is baie misleidend. Daar is wel gemeenskaplike ooreenkomste tussen outisme en savant outisme, maar volgens Hiles (2002:1) is nie alle savant-persone outisties nie. *Autism South Africa* (2013a:3) beweer dat savant outisme by ongeveer 2% van die outistiese populasie voorkom. Treffert en Wallace (2003:19) beskryf die savant-geheue as diep, gefokus en gebaseer op herhalingsrympies, maar wat saamgaan met bitter min begrip van dit wat gememoriseer is.

2.5 DRIEHOEK VAN GESTREMDHEID

Voor die verskyning van die DSM-5, is die diagnostiese kriteria van outismespektrum-versteuring voorgestel as "*Die Driehoek van Gestremdheid*" of "*Triad of Impairments*" (Wing aangehaal deur Hardy, Ogden, Newman & Cooper, 2002:12). Die "Driehoek van Gestremdheid", wat gedien het as raamwerk vir vroeëre beskrywings van simptome, word in Figuur 2.1 geïllustreer. Die drie areas van die gestremdheid behels sosiale en emosionele probleme, swak taal- en kommunikasievermoëns en 'n rigiede verbeeldings- en denkwêreld.

Die mate waartoe 'n outistiese persoon volgens die Driehoek van Gestremdheid geaffekteer word, bepaal die mate waartoe die spesifieke area van ontwikkeling geaffekteer is (*Autism South Africa*, 2012:3). Hardy *et al.* (2002:12) voer aan dat daar eerder gefokus moet word op wat die leerder wel kan doen en nie net op wat die leerder nie kan doen nie. Hardy *et al.* (2002:12) stel

voor dat daar eerder verwys moet word na die “*Verskille Driehoek*” of die “*Triad of differences*” sodat individue wat by outistiese kinders betrokke is bewus sal wees van die feit dat hierdie groep kinders wel kan kommunikeer en binne ’n sosiale sisteem kan funksioneer, al is dit tot ’n beperkte mate en op ’n ongewone wyse. Volgens Hardy *et al.* (2002:13) is outistiese kinders wel in staat om te kommunikeer en om binne ’n sosiale kring te kan beweeg, maar die wyse waarop hulle dit doen verskil van ander nie-outistiese kinders.



Figuur 2.1: “Driehoek van Gestremdheid” (Hardy *et al.*, 2002:13)

Met die verskyning van die DSM-5 in 2013, is daar weggedoen met die DSM-IV se drie kern versteurings wat gedien het as die diagnostiese kriteria vir outistiese versteuring. In die literatuur is daar verwys na die drie kern versteurings as die “*driehoek van gestremdheid*”. Die diagnostiese kriteria van outismespektrum-versteuring, volgens die DSM-5, bestaan nou uit slegs twee hoof kern simptome of versteurings, naamlik sosiale en kommunikasievaardighede asook beperkte, herhalende belangstellings en gedrag en ’n hipergevoeligheid vir sensoriese prikkels (American Psychiatric Association, 2013:809).

2.6 GEDRAGSKENMERKE EN SIMPTOME WAT KAN DIEN AS AANWYSERS VAN DIE MOONTLIKHEID VAN OUTISMESPEKTRUM-VERSTEURING

Volgens *Autism South Africa* (2013a:3-7), die *Community Care Behavioral Health Organization* (2007:2) en *Autism Ontario* (2013:1-2) moet ouers aandag gee aan die volgende gevaartekens wat moontlik 'n aanduiding van outismespektrum-versteuring kan wees.

Nie al die simptome en gedragskenmerke van OSV kom by alle leerders met outisme voor nie (Szatmari, 2004:54). Die graad en hewigheid van die verskillende kenmerke verskil van persoon tot persoon. Alhoewel 'n formele professionele diagnose van OSV aan die hand van die diagnostiese kriteria van die DSM-5 gemaak behoort te word, is daar volgens Kluth en Shouse (2009:12-14) ook sekere "rooi vlae" wat dui op die moontlikheid van OSV en wat dien as aanwysers wat verdere formele professionele diagnose noodsaak.

2.6.1 Rooi vlae wat met kommunikasie verband hou

Die kind begin later as ander kinders praat of het geen taal- en kommunikasievaardighede ontwikkel nie (Kluth & Shouse, 2009:12). Teen ongeveer 11 maande is daar nog geen tekens van enige brabbeltaal of handgebare, soos waai met die hand, wys met die vinger of reik na 'n voorwerp nie (Autism Ontario – Durham Region, 2013:1).

Die baba of kind reageer nie op sy naam nie en maak nie gebruik van brabbeltaal of gebare wat as kommunikasie geïnterpreteer kan word nie. Kluth en Shouse (2009:12) beaam hierdie stelling en noem dat kinders wat met outisme gediagnoseer word, dikwels teen ongeveer 16 maande, nog geen woorde gebruik het nie en teen 24 maande geen betekenisvolle twee-woord-frases nie.

Die skielike verlies van enige vorm van spraak, brabbeltaal of sosiale vaardighede op enige ouderdom, kan ook as 'n rooi vlag beskou word (Autism South Africa, 2013b)⁸.

Die kind se taalontwikkeling is stadig en wanneer dit ontwikkel, is daar dikwels vreemde spraakpatrone en woorde wat buite verband of herhaaldelik gebruik word. Volgens Kluth en Shouse (2009:12) word daar dikwels gebruik gemaak van sinsnedes uit televisieprogramme of films waarmee die leerder bekend is. Ander kinders wat taal meer effektief kan gebruik, praat dikwels in 'n formele of eentonige stemtoon (verkeerde intonasie), 'n abnormale toonhoogte of ritme en hulle taalgebruik is dikwels stereotiep en eienaardig of eggolalie kom voor (American Psychiatric Association, 2000:75).

⁸ Sien voetnota 5 op bl. 13.

Die kind gebruik soms sy eie taal of metode van kommunikasie (wat ander nie kan verstaan nie of net sekere persone kan verstaan) om sy behoeftes te kommunikeer (Kluth & Shouse, 2009:12). Grandin (2011:127) noem dat kinders met outisme dikwels eerder 'n definisie van 'n voorwerp sal gee, as om die voorwerp te benoem. Outistiese leerders is geneig om assosiasies te vorm met 'n voorwerp en moet dan tyd toegelaat word om die naam van die voorwerp uit sy geheue woordeskat te "onttrek".

2.6.2 Rooi vlae wat met sosialisering verband hou

Die baba of kleuter glimlag nie as hy sy ouers of 'n bekende sien nie en die afwesigheid van vrolike gesigsuitdrukking is dikwels opmerklik. Geen ontlokking of terugvoer van glimlaggies, deel van klank of gesigsuitdrukking kom voor teen ongeveer ses maande nie (Autism South Africa, 2013b)⁹.

Die baba of kleuter maak feitlik geen oogkontak tydens sosiale interaksie met ander nie en geniet nie die tradisionele speletjie, "*Waar's hy?*" "*Daar's hy*", gedurende die baba-stadium nie. Die baba toon ook geen belangstelling in voorwerpe deur met die vinger daarna te wys nie (Autism Ontario – Durham Region, 2013:2). Volgens Grandin (2011:176) vind kinders met outisme dit moeilik om hulle aandag vinnig van een stimulus na 'n ander te verskuif en dit verduidelik waarom hierdie kinders sukkel met die identifisering en verstaan van gesigsuitdrukking en ander vorme van nie-verbale kommunikasie.

Kinders met outisme is geneig om op 'n vreemde manier te beweeg en loop dikwels op hulle tone. Hulle het ook 'n behoefte aan baie oefening en beweeg dikwels rond (Kluth & Shouse, 2009:14).

Kinders of persone word geïgnoreer en die baba of kleuter verkies om op sy eie te speel en wend ook nie pogings aan om sy ouer se aandag te trek of om te reageer op pogings van sy ouers om met hom te speel nie. Die kind is dikwels meer geïnteresseerd in voorwerpe as gesigte en kom voor asof hy/sy in sy eie wêreld verkeer (Autism South Africa, 2013b)¹⁰.

Die kind kom baie onafhanklik voor en reageer op ongewone wyses tydens sosiale interaksies met ander persone. Volgens Kluth en Shouse (2009:9-10) sal 'n kind met outisme byvoorbeeld heen en weer loop in plaas daarvan om langs 'n persoon te gaan sit, vir hom 'n voorwerp gee in plaas daarvan om hom 'n drukkie te gee of langs 'n ander kind speel in plaas daarvan om deel te neem aan 'n aktiwiteit of speletjie met 'n ander kind.

⁹ Sien voetnota 5 op bl. 13.

¹⁰ Sien voetnota 5 op bl. 13.

’n Besondere gehegtheid aan ’n spesifieke speelding of voorwerp wat heeltyd rondgedra word, word dikwels waargeneem en daar kan ook op ’n ongewone wyse met speelgoed gespeel word. Karretjies sal byvoorbeeld in netjiese rye gepak word in plaas van om rondgestoot te word (Kluth & Shouse, 2009:13).

Die verlies van reeds aangeleerde sosiale gedrag en vaardighede kan ook geleidelik of skielik voorkom (Kluth & Shouse, 2009:13).

2.6.3 Rooi vlae wat met gedrag verband hou

Die kind met outisme ondervind dikwels probleme met slaappatrone en ongewone herhalende bewegings, soos wiegbewegings, spin van wiele of fladdering van hande kom voor. ’n Ongewone fiksasie met dele van ’n voorwerp, soos byvoorbeeld die speke van ’n wiel of bewegende parte van ’n voorwerp, word ook dikwels opgemerk (Kluth & Shouse, 2009:14).

’n Beheptheid met ongewone voorwerpe, byvoorbeeld die aan- en afskakel van ligte, waaiers, om deure oop en toe maak sowel as ongewone vrese wat dikwels gepaard gaan met ’n sensitiwiteit vir sekere teksture, geluide of ligte, kom ook dikwels voor (Autism Ontario – Durham Region, 2013:2).

Outistiese kinders vertoon dikwels rigiede gedragswyses waarvolgens sekere take uitgevoer moet word, byvoorbeeld om Lego-blokkies volgens spesifieke kleure te sorteer en ongewone uitbarstings, angstigheid en frustrasie kom voor as daar ’n verandering in roetine plaasvind of die gewone verloop van sake skielik verander (Kluth & Shouse, 2009:14).

2.6.4 Sensoriese integrasie en prosessering

Volgens Odendal en Gouws (2009:475) is integrasie die proses wat plaasvind wanneer verskillende dele bymekaar gevoeg word om ’n geheel indruk of “prentjie” van ’n gebeurtenis of ervaring te kry.

Ayres (2005:4) definieer sensoriese integrasie as die sifting en organisering van inligting van beleefde sensasies en ervarings om sodoende betekenis te gee aan wat die kind ervaar of beleef.

Die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (HAT) (Odendal & Gouws, 2009:896) beskryf *prosessering* as ’n proses wat plaasvind waartydens inligting voorberei en verwerk word om later te gebruik.

Uit die bogenoemde verklarings kan die gevolgtrekking dus gemaak word dat sensoriese prosessering 'n neurologiese proses is waartydens inligting, wat verkry word deur die sintuie se reaksie op stimuli vanuit die omgewing, verwerk en geprosesseer word.

Sensoriese integrasie en prosessering is een van die ingewikkeldste en belangrikste aspekte van outisme wat verstaan moet word om outistiese kinders se soms onvoorspelbare en ongewone gedrag te verstaan. Outistiese kinders ondervind probleme met die sensoriese integrasie en prosessering van geluide, skerp ligte, teksture, smake en reuke. Grandin (2011:103) ondersteun hierdie stelling en noem dat sensitiwiteit vir stimuli, oordrewe oor- of onder- sensitiewe reaksies by die outistiese leerder kan ontlok.

Volgens Ayer (aangehaal deur Kranowitz, 2006:3) is daar drie belangrike sensoriese sisteme, naamlik tas, vestibulêre en proprioseptiewe sisteme. Boodskappe word via die vel deur die tas-sisteem verkry, geprosesseer en 'n bewuswording waarin die vel aktief of passief geraak het, vind plaas en 'n aangename of onaangename tas-sensasie word ervaar wat 'n spontane reaksie voortbring (Kranowitz, 2006:3).

'n Sensitiwiteit vir teksture word ervaar en genot en vertroosting word uit die aanraking en herhaaldelike vryf van 'n voorwerp geput (Kluth & Shouse, 2009:13). Volgens Grandin (2011:81) is die teendeel ook waar en kan die aanraking van materiaal met 'n sekere tekstuur 'n disfunksionele sensoriese integrasie veroorsaak wat 'n oorlading van hulle sintuie veroorsaak en as 'n fisieke en emosionele brandpyn beleef word, wat uitloop op die uitsluiting van die buitewêreld. Hierdie uitsluitings of "shut down"- handelinge kan in die selfstimulerende hand-, tol- en wiegbewegings van die outistiese kind waargeneem word (Wilkes, 2011:2).

Outistiese kinders bied dikwels weerstand teen vertroeteling en hou nie daarvan om vasgehou te word of om iemand se hand vas te hou nie (Kluth & Shouse, 2009:13). Grandin (2011:82) noem dat selfs die ligte aanraking van 'n ander persoon se hand op die arm as pyn waargeneem kan word en dat die kind nie antisosiaal is nie, maar dat die aanraking van 'n ander se vel teen syne soos dié van 'n rasper kan voel.

Sensoriese sensitiwiteit kan ook ouditief ervaar word. Outistiese kinders sal dikwels hulle ore toedruk om van pyn in hulle ore ontslae te raak in 'n omgewing waar baie geraas of harde geluide voorkom. Grandin (2011:85) beaam hierdie stelling en noem dat ouditiewe sensitiwiteit dit vir outistiese kinders moeilik maak om in groot klasse te funksioneer of aan sport aktiwiteite deel te neem.

’n Sensitiwiteit ten opsigte van smake en reuke lei daartoe dat outistiese kinders dikwels weier om sekere kossoorte te eet of voorkeur gee aan sekere kossoorte (Kluth & Shouse, 2009:13).

Herhalende gedragpatrone word gesien as ’n uitlaatklep waarmee die outistiese kind homself “beskerm” teen die sensoriese pyn wat hulle ervaar as gevolg van die oorklading van hulle sintuie. Grandin (2011:126) ondersteun hierdie stelling deur te vertel van ’n kind wat in sy skoolomgewing so oorweldig geraak het deur die sensoriese terugvoer wat hy van verskillende stimuli binne sy skoolomgewing gekry het, dat die enigste wyse waarop hy van sy angstigheid en pyn ontslae kon raak, was deur die klas se ligte aan en af te flikker om sodoende orde in die oorweldigende sensoriese belaaide omgewing te probeer bewerkstellig.

Volgens *Autism South Africa* (2013a:5) ondervind outistiese leerders buiten die Drietal van Gebreke (d.w.s. beperkings ten opsigte van kommunikasie, verbeelding en herhalende gedrag en gebrekkige sosiale vaardighede) ook probleme met sensoriese integrasie en prosessering (American Psychiatric Association, 2013). Attwood (2012a:41) beaam hierdie stelling en stel voor dat die reaksie van outistiese leerders op sensoriese stimuli deel moet wees van die diagnostiese kriteria om outisme te diagnoseer.

Volgens Grandin (2011:81) is die belewenis van sensoriese gebeure die belangrikste aspek wat in ag geneem moet word indien die faktore wat aanleiding gee tot ongewone en onvanpaste gedrag by outistiese leerders, bespreek word.

Grandin (2011:92) noem dat outistiese leerders, as gevolg van hulle onvermoë om inligting vanuit hulle omgewing normaal te prosesseer, dikwels spanning en angs ervaar wat moontlik die rede kan wees waarom hierdie leerders soms vreemd en ongewoon reageer op ’n stimuli van buite wat by ’n ander leerder geen reaksie sou uitlok nie. Hardy *et al.* (2002:12) ondersteun hierdie stelling en noem dat die rigiede gedrag- en denkwyses van die outistiese kind dikwels die resultaat is van sensoriese oorklading en ander stresvolle situasies.

Betts, Betts en Gerber-Eckard (2007:15) ondersteun hierdie stelling en noem dat outistiese kinders se sensoriese en senuweesisteem ernstig geaffekteer word en dat die verskille in sensoriese integrasie en programmering die oorsaak kan wees van outistiese leerders se vreemde en onvanpaste gedrag.

Autism South Africa (2013a:5) noem dat outistiese leerders se verskerpte belewenis van reuk, tas, gehoor en sig veroorsaak dat sensoriese stimuli uit hulle omgewing hul kan oorweldig met “pynlike” gewaarwordings wat dikwels tot hul vreemde en sosiaal onvanpaste gedrag aanleiding gee.

Volgens Mesibov *et al.* (2004b:25) kan angstigheids by outistiese leerders beperk word deur aktiwiteite volgens 'n vaste patroon of roetine te laat plaasvind. 'n Wêreld en omgewing wat gestruktureerd en voorspelbaar is, gee aan hierdie leerders 'n gevoel van sekuriteit en veiligheid. Grandin (2011:81) beaam hierdie stelling en noem dat sensoriese belewenisse wat min of geen effek op 'n ander persoon sou hê nie, vir haar en ander outistiese persone 'n ernstige mate van spanning en pyn veroorsaak, soos afgelei kan word uit haar woorde: "*loud noises hurt my ears like a dentist's drill hitting a nerve*" (Grandin, 2011:92).

Mesibov (2013:22) beweer dat sensoriese oorbelaaiing dikwels die rede is waarom outistiese leerders probleme ondervind om aandag te gee en te konsentreer in 'n klas-situasie. Outistiese leerders leef voortdurend in 'n toestand van angstigheids en beleef dikwels gevoelens van spanning omdat hulle in gedurige konfrontasie met hulle omgewing is en oorweldig word deur situasies en gebeure wat hulle nie verstaan nie. 'n Skielike verandering in die verloop van die skooldag kan aanleiding gee tot woede-uitbarstings en gevoelens van angstigheids (Perepa, 2012:5).

Grandin (2011:81) noem dat 'n leerder nie noodwendig outisties hoef te wees om sensoriese integrasie probleme te ondervind nie. Sy gebruik die voorbeeld van 'n Saterdagoggend in 'n inkopiesentrum: die belewings van flitsende ligte, reuke, geluide en die gedrang van mense is vir een persoon oorweldigend en laat hom uitgeput en gedreineer voel, met die behoefte om so vinnig moontlik uit die sentrum te kom, terwyl 'n ander persoon as gevolg van die sensoriese belewenisse, vol energie en entoesiasme uit die inkopiesentrum stap.

2.7 SINDROME OF SIMPTOME WAT SOMS MET OUTISME GEASSOSIEER WORD

Volgens Winter (2006:10-12) kan leerders met OSV ook met ander sindrome en/of leerprobleme gediagnoseer word. Die sindrome of leerprobleme word vervolgens kortliks bespreek.

Aandagafleibaarheid of Aandaggebrek-hiperaktiwiteitssteuring (AGHS) is 'n algemene probleem wat 'n groot persentasie van outistiese leerders ondervind. As gevolg van sensoriese oorlading, word hulle konsentrasie maklik onderbreek en gaan dit dikwels ook gepaard met hiperaktiwiteit. Jackson (2002:16) stem saam met Winter en noem dat 'n spesiale dieet kan help om die probleem van AGHS in 'n mate te verminder.

Volgens Silverman en Weinfeld (2007:58) is daar 'n verskeidenheid faktore wat kan bydra tot outistiese kinders se aandagafleibaarheids en konsentrasieprobleme. Een van hierdie faktore is die feit dat outistiese kinders nie tussen 'n verskeidenheid van inligting die opvallende keuse kan

maak waarop sy aandag gevestig moet word nie en dit lei dikwels tot verswakte konsentrasie en verlies van aandag.

Leerders met **disgrafie (dysgraphia)** ondervind probleme om hulle gedagtes in skriftelike woorde neer te skryf en die probleem vererger as hulle van die bord moet afskryf of hulle gedagtes moet neerskryf terwyl hulle na iemand luister (Winter, 2006:10).

Disleksie (dyslexia) behels 'n probleem met die spel van woorde, wat die lees, skryf en spel van woorde bemoeilik (Winter, 2006:11).

Dispraksie (dyspraxia) is die onvermoë om beweging te beplan. Hierdie leerders kom dikwels lomp voor en ondervind probleme om te skryf en hulle gedagtes te orden (Winter, 2006:11).

Eggolalie (echolalia) is die herhaling van 'n ander persoon se woorde (American Psychiatric Association, 2013:53).

Nie-verbale leergestremdheid (non-verbal learning disability) word gebruik om spesifieke versteurings aan te dui wat nie spraak beïnvloed nie, byvoorbeeld Asperger-sindroom (Winter, 2006:11).

Obsessief-kompulsiewe versteuring (OKS) (obsessive-compulsive disorder) is die sinnelose herhalende aksies ten einde spanning of angstigtheid te verminder (Winter, 2006:11).

Tourette-versteuring (Tourette's disorder) is 'n neurologiese gestremdheid wat voorkom as motoriese bewegings, flapperende hande, maak van vreemde geluide en doellose, ontoepaslike spraak (American Psychiatric Association, 2013:53; Winter, 2006:10-12).

2.8 DIE ETIOLOGIE VAN OUTISMESPEKTRUM-VERSTEURING

2.8.1 Moontlike oorsake van outisme

Baie uiteenlopende menings en teorieë bestaan oor die oorsaak van outisme. Geen konsensus is egter nog bereik oor wat werklik die oorsprong van outisme is nie. Wat egter wel vasgestel is, is dat dit nie as gevolg van swak ouerskap is, soos aanvanklik deur Kanner beweer is nie (aangehaal deur Mash & Wolfe, 2010:300). *Autism South Africa* (2015a:1) ondersteun Mash en Wolfe se bevinding en benadruk die feit dat outisme nie die effek is van swak ouerskap of 'n gebrek aan dissiplinerie nie, maar dat die wangedrag van outistiese kinders eerder die gevolg is van 'n reaksie op omgewingstimuli.

Volgens Dryden-Edwards (2015:1) is outisme 'n neurologiese versteuring en moet daar aanvaar word dat verskeie faktore hierdie steuring kan veroorsaak.

Die spesifieke oorsaak van OSV is nog onbekend; wat egter wel bekend is, is dat 'n verskeidenheid komplekse genetiese en omgewingsfaktore moontlik verantwoordelik kan wees vir die moontlike ontwikkeling van OSV.

Volgens die *National Health Service* (2013:1) kan die oorsake van outisme op twee maniere verduidelik word, naamlik: primêre OSV (waar daar geen onderliggende faktore geïdentifiseer kan word wat die teenwoordigheid van die ontwikkeling van outisme veroorsaak het nie) en sekondêre OSV (waar 'n onderliggende mediese toestand of omgewingsfaktore moontlik kon bydra tot die risiko van die ontwikkeling van OSV).

Die *National Health Service* (2013:2-4) het vyf moontlike risiko faktore geïdentifiseer wat kan bydra tot die ontwikkeling van OSV. Hierdie vyf faktore sal interessantheidshalwe kortliks bespreek word.

2.8.1.1 Genetiese faktore

Volgens *Autism South Africa* (2013a:3) kan outisme toegeskryf word aan 'n groep genetiese faktore wat veroorsaak dat abnormale breinontwikkeling en breinfunksies ontstaan.

Navorsing oor die moontlikheid dat OSV oorerflik is, het bevind dat elke persoon met outisme sy eie unieke patroon van genetiese mutasie het en dat dit nie noodwendig oorerflik is nie (Monaco, 2010; Mash & Wolfe, 2010:2300). Volgens die *National Health Service* (2013:2-4) kan sekere genetiese mutasies 'n kind meer geneig maak om outisme te ontwikkel en is daar bewyse dat jonger sibbe van 'n kind met outisme 'n groter risiko het om outisme te ontwikkel, aangesien dit baie algemeen voorkom dat tweeling albei met outisme gediagnoseer word.

Navorsing wat op 996 mense met outistiese gene uitgevoer is, asook 1 287 mense wat nie met outisme gediagnoseer is nie, het bevind dat elke individuele outistiese kind verskillende abnormaliteite in verskillende gene getoon het. Daar word vermoed dat genetiese abnormaliteit reeds tydens bevrugting kan ontstaan (Monaco, 2010:1).

Daar word ook beweer dat swangerskap op 'n hoër ouderdom, asook die hoër ouderdom van die vader ook as bydraende faktore tot die ontwikkeling van outisme beskou kan word. Daar word beweer dat ouer mans se sperms 'n groter geneigdheid tot mutasie van die gene het, wat moontlik tot die ontwikkeling van outisme by die ongebore baba kan lei (Sandin, Hultman, Kolevzon, Gross, MacCabe & Reichenberg, 2012:477). Volgens Sandin *et al.* (2012:479) trou

mans met 'n genetiese geneigdheid tot outisme later as ander mans, wat moontlik 'n bydraende faktor kan wees.

2.8.1.2 Omgewingsfaktore

Omgewingsfaktore word as 'n sekondêre moontlike oorsaak van outisme genoem. Die *National Health Service* (2013:2) bevestig dat 'n persoon met 'n vatbaarheid vir die ontwikkeling van OSV gebore kan word en dat die versteuring ontwikkel as die persoon aan spesifieke omgewingsfaktore blootgestel word.

Maimburg, 'n navorser aan die mediese skool van die Deense Aarhus Universiteit, het 'n studie geloods waartydens die geskiedenis van 734 000 babas gedurende 1994 tot 2004 bestudeer is en het tot die gevolgtrekking gekom dat vroeggebore babas met geelsug 'n 67% groter kans gehad het om later met outisme gediagnoseer te word teenoor dié wat nie geelsug gehad het nie (Maimburg, Bech, Vaeth, Moller-Madsen & Olsen, 2010:874). Die studie het ook bevind dat meer kinders wat tussen Oktober en Maart (die maande waartydens die dae in die noordelike halfrond korter is) gebore is, met outisme gediagnoseer is teenoor kinders wat tussen April en September (die warmer maande) gebore is. Die vermoede het ontstaan dat seisoenale veranderinge, met betrekking tot blootstelling aan meer of minder daglig, 'n invloed op die ontwikkeling van geelsug kan hê (Maimburg *et al.*, 2010:874).

Neonatale geelsug word veroorsaak deur 'n oormaat galkleurstof in die bloed en die risiko vir outisme verhoog indien die ma reeds ander kinders het wat met outisme gediagnoseer is (Maimburg *et al.*, 2010:873). Stone (aangehaal deur JoNel, 2010:1) waarsku egter dat daar nie met sekerheid aanvaar kan word dat geelsug die oorsaak van outisme is nie en dat meer navorsing gedoen moet word om geelsug as 'n moontlike oorsaak in die ontwikkeling van outisme te bevestig (JoNel, 2010:874; Maimburg *et al.*, 2010).

Levy (aangehaal deur JoNel, 2010:1), 'n pediater en navorser op die gebied van outisme, stem saam met Stone en beweer dat geelsug moontlik as een van die faktore in kombinasie met omgewingsfaktore – soos virale infeksies, blootstelling aan toksiese stowwe en omgewingsinvloede, soos besoedeling – genoem kan word as moontlike oorsake van outisme (Maimburg *et al.*, 2010:875).

Daar word ook beweer dat 'n baba 'n groter risiko het om later met outisme gediagnoseer te word indien hy voor 35 weke gebore word of tydens swangerskap aan alkoholmisbruik of medikasie soos natriumvalproaat (wat in die behandeling van epilepsie gebruik word) blootgestel is (National Health Service, 2013:2-3).

Goldberg (2012:2) beweer dat infeksies tydens swangerskap kan bydra tot die ontwikkeling van outisme by die baba. Volgens Goldberg (2012:3) is bevind dat moeders wat rumatoïede artritis of 'n outoïmmuun-siekte gehad het en vaders wat met tipe 1-diabetes gediagnoseer is, 'n groter kans staan om 'n baba te hê wat met outisme gediagnoseer kan word.

2.8.1.3 Psigologiese faktore

Volgens die *Autism Resource Center* (2015:1) is daar min bewyse van psigologiese faktore wat bydra tot die ontwikkeling van OSV. Volgens Waltz (2013:84) het Bettelheim die teorie verkondig dat koue, emosielose ouerskap van ouers wat onbewustelik gevoelens van vyandigheid en verwerping teenoor hulle kinders koester, die oorsaak van outisme is. Verskeie navorsers het hierdie bewering van alle waarheid ontbloot (Mesibov, Shea & Schopler, 2004a:4).

Volgens navorsing deur Kinney, Munir, Crowley en Miller (2008:7) kan blootstelling van die moeder aan stresvolle situasies tydens swangerskap as moontlike bydraende oorsaak van die ontwikkeling van OSV gesien word. Gedurende die studie is daar gekyk na omgewingsfaktore sowel as stresvolle gebeure, soos dood van geliefdes, verlies van werk en ander stresvolle situasies wat swanger vroue ervaar het of tydens hulle swangerskap mee gekonfronteer is. Seckl en Meaney (2006:355) noem dat die fetus tussen week 19 en 26 die kwesbaarste is vir stresvolle omgewingsfaktore en indien die moeder gedurende dié tydperk aan stresvolle situasies blootgestel word, kan dit 'n invloed hê op die neurologiese ontwikkeling van die baba se brein, wat die moontlikheid van OSV kan teweegbring.

2.8.1.4 Neurologiese faktore

Volgens die *National Health Service* (2013:4) kan neurologiese defekte wat die ontwikkeling van die brein en senuweestelsel beïnvloed, bydra tot die ontwikkeling van OSV-simptome. Studies met OSV-lyers het abnormaliteite in verskillende dele van die brein gevind. Die *National Institute of Neurological Disorders* (2015:4) ondersteun hierdie bewering en noem dat abnormale vlakke van serotonien en ander neuro-oordragstowwe by persone met OSV aangetref is, wat veroorsaak is deur defektiewe gene wat normale breinontwikkeling verhoed.

Een van die bekendste standpunte rakende die oorsake van OSV in die media, is die bewering dat die toediening van die masels, pampoentjies en rubella inspuiting (die *measles, mumps and rubella vaccine*)¹¹ neurologiese defekte in die brein veroorsaak wat die ontwikkeling van OSV veroorsaak. Die oorsprong van hierdie bewering is afkomstig van Andrew Wakefield – 'n Britse gastroënteroloog en sy kollegas wat gedurende Februarie 1998 'n artikel in die joernaal, *Lancet*, gepubliseer het. Wakefield *et al.* (1998:637-641) het hulle bevinding gebaseer op 12 kinders, tussen drie- en 10-jarige ouderdom, wat deur hulle ondersoek is. Al 12 kinders het

¹¹ Hierna afgekort tot 'MMR'.

spysverteringsprobleme getoon en 'n geskiedenis van ontwikkelingsversteurings wat gekenmerk is deur 'n tydperk van normale ontwikkeling met die latere verlies van reeds aangeleerde vaardighede, onder meer taalvaardighede (Wakefield *et al.*, 1998:637-638).

Volgens Wakefield *et al.* (1998:637-641) het die ouers van die kinders genoem dat die kinders se gedrag en ontwikkeling begin verander het na die toediening van die MMR-inspuiting en dit was een van die faktore wat Wakefield en sy kollegas tot die gevolgtrekking laat kom het dat die toediening van die MMR-inspuiting verantwoordelik is vir die ontwikkeling van OSV.

Gerber en Offit (2009:1) noem dat Wakefield en sy kollegas beweer dat die toediening van die MMR-inspuiting spysverteringontsteking veroorsaak het, wat skadelike pepsien in die bloedstroom versprei en normale breinontwikkeling beïnvloed het en sodoende die ontwikkeling van OSV veroorsaak het.

Daar is oor die afgelope jare heen talle ondersoeke en deeglike navorsing onder gekontroleerde omstandighede gedoen en daar is nog geen bewyse gevind wat bevestig dat die toediening van die MMR-inspuiting enigsins met die ontwikkeling van OSV verbind kan word nie (Gerber & Offit, 2009:462). Die *National Health Service* (2013:5) bevestig en ondersteun Gerber en Offit se bevindings daar nog geen geloofwaardige bewyse gevind kon word dat MMR-inenting die ontwikkeling van outisme veroorsaak nie.

2.8.1.5 Mediese faktore

Volgens die *National Health Service* (2013:4) kan die teenwoordigheid van sekere mediese toestande soos Fragiele X-sindroom, Rett-sindroom, neurofibromatose, spierdistrofie, Down-sindroom, serebrale gestremdheid en epilepsie, die risiko vir die ontwikkeling van OSV verhoog.

2.8.2 Geslag

Internasionale statistieke toon dat die voorkoms van OSV jaarliks wêreldwyd toeneem. Workman (2012:1) noem dat ongeveer een uit 54 seuns en een uit 252 dogters met outisme gediagnoseer word. Outisme Suid-Afrika ondersteun hierdie bewering en noem dat vyf tot ses keer meer seuns as dogters deur OSV geaffekteer word (Autism South Africa, 2013a:3).

Volgens Heasley (2013:1) kom 'n onbekende beskermende komponent in die vroulike gene voor wat meisies se kans om outisme te ontwikkel verminder en is dit die rede waarom soveel meer seuns as meisies met outisme gediagnoseer word. Robinson (aangehaal deur Heasley, 2013:1) beweer dat die identifisering van die komponent van biologiese beskerming, wat die vroulike gene aan meisies verleen, moontlik kan bydra tot die voorkoming van die ontwikkeling van OSV by meisies.

'n Studie wat gedurende 2011 deur dr. Frazier op 568 pare identiese en nie-identiese tweeling uitgevoer is, het bevind dat daar 'n 76% kans is dat die een tweeling met OSV gediagnoseer sal word indien die ander tweeling daarmee gediagnoseer is (Sarris, 2014). Die persentasie wat met OSV gediagnoseer is, was aansienlik laer by nie-identiese tweeling. By dieselfde geslag tweeling, was die moontlikheid 34% en 18% by beide geslagte tweeling, wat weereens die standpunt bevestig dat meer seuns as meisies met OSV gediagnoseer word (Sarris, 2014:1).

2.8.3 Voorkoms van outisme

Outisme word beskou as die tweede algemeenste ontwikkelingsversteuring, is selfs meer algemeen as Down-sindroom (Autism Society of North Carolina, 2011:1), affekteer ongeveer een uit 68 kinders en is 'n lewenslange gestremdheid waarvoor daar geen genesing is nie (*Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*, 2015:1).

Die voorkoms van OSV neem wêreldwyd toe. Internasionale statistieke wys dat een uit 158 leerders onder agtjarige ouderdom deur outisme affekteer word, waarvan vier keer meer seuns as meisies daardeur geaffekteer word (Autism South Africa, 2013a:3). In Suid-Afrika word daar ongeveer 24 kinders per dag met outisme gediagnoseer en nagenoeg een uit 158 kinders onder agtjarige ouderdom (Autism South Africa, 2013a:3).

Baio (2014:2) se navorsing ondersteun die bevinding van Outisme Suid-Afrika dat byna vyf keer meer seuns as meisies met OSV gediagnoseer word. Tydens navorsing in die VSA is sowat een uit 42 seuns en een uit 189 meisies met OSV gediagnoseer. Baio (2014:3) het verder bevind dat minder as die helfte (44%) van dié kinders voor driejarige ouderdom met OSV gediagnoseer is en dat die meeste van die kinders eers na vierjarige ouderdom gediagnoseer is.

Autism South Africa (2012:3) noem in hul 2012-jaarverslag dat statistieke wat in April 2012 deur die Sentrums vir Siektebeheer en -voorkoming (CDC) in Atlanta (VSA) beskikbaar gestel is, aandui dat een uit 88 babas wat gebore word 'n vorm van OSV sal ontwikkel. Gedurende 2011 is ongeveer 985 493 babas in Suid-Afrika gebore. Die afleiding kan gemaak word dat daar 11 198 per jaar, 933 per maand, 216 per week en 31 babas per dag gebore is wat met een of ander vorm van outisme gediagnoseer kan word (Autism South Africa, 2012:3).

Volgens die Sentrums vir Siektebeheer en -voorkoming (*Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*, 2014:1) kom OSV in alle etniese en sosio-ekonomiese groepe voor en kan dit elke ouderdomsgroep affekteer. Baio (2014:16) noem dat 'n groter persentasie wit kinders met OSV gediagnoseer word as swart of Spaanssprekende kinders. In die VSA is sowat een uit 63 wit kinders, een uit 81 swart kinders en een uit 93 Spaanssprekende kinders met OSV

gediagnoseer. Van dié kinders wat met OSV gediagnoseer is, het 46% oor 'n gemiddelde of bogemiddelde intellektuele vermoë (d.w.s. 'n IK hoër as 85) beskik.

2.9 LEWENSWAARDIGHEDE

Indien die oorsprong van die woord *lewensvaardighede* ontleed word, word twee stamwoorde geïdentifiseer, naamlik *lewe* en *vaardig*. Odendal en Gouws (2009:664) omskryf “lewe” as ’n “toestand”, “die menslike bedrywigheid” of ’n “manier van lewe”. “Vaardig” word verduidelik as “gereed – vaardig vir die reis, die stryd, behendig of handig” (Odendal & Gouws, 2009:1243).

Die begrip *lewensvaardighede* kan dus verstaan word as die mate waartoe ’n persoon bedrewe is om die vaardighede wat hy/sy gedurende sy lewensreis aangeleer het, te gebruik om ’n taak maklik en suksesvol te kan uitvoer. Lewensvaardighede is dus aangeleerde vaardighede wat gebruik word om die lewe vir ’n mens makliker te maak. Deur die verwerwing van lewensvaardighede, word ’n persoon bemagtig om volgens sy vermoëns te presteer. Lewensvaardighede impliseer dus wat ’n leerder kan doen en nie noodwendig wat die leerder weet nie.

Volgens Rooth (1997:6) is lewensvaardighede die vermoë om sekere bekwaamhede te verwerf wat jou in staat stel om op ’n aanvaarbare manier op te tree ten einde ’n taak suksesvol te kan voltooi. Oor die algemeen leer jong leerders lewensvaardighede makliker op ’n spontane en informele wyse aan tydens interaksie met maats en ander volwassenes as deur middel van formele onderrig.

2.10 SOSIALE LEWENSWAARDIGHEDE

Sosiale vaardighede kan beskryf word as sosiaal wenslike gedrag wat ’n uitvloeisel is van ’n goed ontwikkelde sosiale persepsie en bestaan uit twee komponente, naamlik verbale en nie-verbale kommunikasie. ’n Individue wat oor goeie nie-verbale kommunikasie beskik weet hoe om sy liggaamstaal reg te gebruik, oogkontak te maak en ’n gepaste stemtoon en gesigsuitdrukkings te gebruik (Mesibov *et al.*, 2004a:92).

Volgens Mesibov *et al.* (2004b:28) berus goeie sosiale vaardighede op die vermoë om verskeie gedeeltes inligting in die omgewing te verwerk en te prosesseer tot ’n logiese verstaan van gebeure en dan daarvolgens toepaslik te reageer. Mayer en Salovey (aangehaal deur Minne & Semrud-Clikeman, 2011:587) beweer om sosiaal vaardig te wees, moet ’n persoon sosiale emosionele gesondheid geniet, empatie kan betoon, sy temperament kan beheer en oor goeie kommunikasievaardighede beskik.

Positiewe interpersoonlike verhoudings ontwikkel gewoonlik natuurlik by kinders sonder die nodige intervensie van ander persone. Babas word gefassineer deur gesigte en die klank van stemme en leer gou dat baie van hulle behoeftes deur ander persone vervul kan word. Reeds vroeg in 'n baba se lewe maak hy oogkontak met sy ouers en reageer op die aanraking en vertroeteling van ander (Van der Aalsvoort, 2010:143). Gegewe hierdie inligting is dit nie verrassend dat babas reeds vanaf geboorte gemotiveerd is om sosiaal met ander individue te verkeer nie.

Kinders ondersoek en verken hulle leefwêreld deur die maak van en regstel van foute. Hulle observeer ander se gedrag, speel en boots dit na en leer spontaan om saam te speel, speelgoed te deel en 'n verbale gesprek oor persoonlike gevoelens en belangstelling te voer (Mazarin, 2015:1). Hartnett (2004:83) stem saam en voeg by dat terwyl kinders speel en ander naboots, hulle sosiale vaardighede verfyn en leer hulle hoe om tydens verskillende situasies gepas op te tree.

Sosiale vaardighede kan dus gedefinieer word as 'n benadering wat deur 'n persoon gevolg word ten einde sosiaal aanvaarbaar en toepaslik op te tree. Goeie sosiale vaardighede sluit ook in die vermoë om 'n ander persoon se gedagtes, intensies en behoeftes te interpreteer en te kan voorspel wat die persoon dink, voel en hoe hy gaan optree (American Psychiatric Association, 2013).

2.10.1 Sosiale lewensvaardighede van outistiese leerders

Attwood (2011:5) definieer sosiale interaksies as 'n begeerte en vermoë om met ander te kommunikeer en te sosialiseer. Kinders is sosiale wesens wat instinktief met ander kinders wil sosialiseer. Volgens Mash en Wolfe (2010:300) ondermyn dele van die brein van 'n outistiese leerder die menslike eienskappe om te kan sosialiseer, te kommunikeer en emosies te wys. Die APA (American Psychiatric Association, 2013:50) staaf hierdie bewering en noem dat outistiese kinders tydens sosiale interaksies opvallende sosiale en emosionele ontwikkelingsagterstande toon en dat hulle dit moeilik vind om aan wedersydse gesprekvoering deel te neem en nie-verbale gedrag en taal te verstaan en te interpreteer.

Mesibov *et al.* (2004b:92) noem dat babas wat met outisme gediagnoseer word, reeds op 'n vroeë ouderdom tekens van abnormale sosiale gedrag toon. Reeds as klein babatjie is die normale ontwikkeling van sosiale interaksie met hulle ouers en ander persone by outistiese babas afwesig. Die baba skram weg van liggaamlike kontak, vermy oogkontak en reageer nie op sy ma se stem of glimlag as hy haar sien nie (American Psychiatric Association, 2013:50).

Outistiese kinders leer dus nie reeds op 'n vroeë ouderdom om spontaan ander persone se optrede te verstaan, te vertrou en sosiale interaksie met ander te geniet nie. *Synapse Reconnecting Lives* (2011:1) noem dat kinders met outisme nie sosiale vaardighede soos toepaslike taalgebruik en goeie kommunikasievaardighede terloops en spontaan aanleer nie. Outistiese kinders het beslis 'n behoefte om te sosialiseer en verhoudings met ander te bou, maar is dikwels onbewus van sosiale reëls en het nie 'n instinktiewe aanvoeling vir die korrekte optrede tydens sosiale interaksies nie en sê en doen maklik iets wat sosiaal onvanpas is (Delfos, 2005:105).

Volgens Hartup (2011:3) is sosiale interaksies tussen kinders noodsaaklik vir die ontwikkeling van nuwe gewoontes en goeie sosiale gedrag. Berk (2006:632) beklemtoon die belangrikheid van deelname aan speletjies en ander buitemuurse aktiwiteite vir die ontwikkeling en aanleer van sosiale en psigomotoriese vaardighede.

Thompson (2008:19) beweer dat kinders met outisme oor die algemeen geen noemenswaardige verhoudings met hulle portuurgroep sluit nie. Dit wil voorkom asof hulle nie behoefte het om hulle belangstellings met ander persone te deel nie. Kinders met outisme wil graag sosialiseer, maar vind dit moeilik om sosiale verhoudings met hulle portuurgroep aan te knoop en dit in stand te hou en word dikwels deur hulle maats as “snaaks” of “anders” beskou.

Volgens Weathers (2011:1) beleef outistiese leerders dieselfde diep-gewortelde begeerte om sosiale verhoudings met ander individue te sluit, maar hulle ervaar dikwels verwerping deur hul portuurgroep omdat hulle nie sosiaal aanvaarbaar optree nie. Hierdie verwerping en onvermoë om sosiale verhoudings te sluit lei tot 'n gevoel van angstigheid, woede en depressie en veroorsaak dikwels dat outistiese leerders hulself onttrek in hul eie afgesonderde leefwêreld (Weathers, 2011:1).

Die wyse waarop 'n outistiese kind binne sy omgewing sosialiseer en reageer gaan grootliks afhang van hoe hy die omgewing beleef en inligting prosessee. Bouton en Smith Myles (2011:27) beklemtoon dat *“If you’ve seen one student with autism... you’ve seen one student with autism.”* Elke outistiese kind is uniek en ontwikkel sosiale lewensvaardighede teen sy eie tempo wat hom in staat sal stel om suksesvolle verhoudings met ander persone te sluit.

By die meeste leerders gebeur die bemeestering en aanleer van lewensvaardighede spontaan, maar vir outistiese leerders moet alle lewensvaardighede formeel aangeleer word. Een van die vaardighede waarmee outistiese leerders die meeste probleme ondervind, is die aanleer van toepaslike sosiale gedrag. Volgens die APA (American Psychiatric Association, 2013) is een van

die kenmerkende simptome van outisme die beperkte en vreemde manier waarop outistiese leerders sosialiseer.

Enkele faktore wat outistiese leerders se sosiale vaardighede affekteer, gaan vervolgens bespreek word.

2.11 FAKTORE WAT DIE SOSIALE LEWENSVAARDIGHEDE VAN OUTISTIESE LEERDERS BEÏNVLOED

2.11.1 Kognitiewe faktore

Howlin (2003:18) noem dat baie outistiese kinders oor 'n gemiddelde tot bogemiddelde intelligensie beskik, maar dat hulle dikwels twyfel aan hulle eie vermoëns omdat hulle op skool probleme ondervind met die weergee van antwoorde en die verstaan van abstrakte begrippe.

Outistiese kinders is konkrete denkers en ondervind probleme met die interpretasie en verstaan van abstrakte begrippe. Whitman (2004:67) voer aan dat outistiese kinders woorde letterlik interpreteer en dat hulle nie in staat is om die betekenis van humor, metafore en idiome te verstaan nie. Hierdie onvermoë skaad ook die kind se sosiale interaksies met die portuurgroep en ander persone, soos dit blyk uit die ervaringe van 'n outistiese tiener wat hieronder vermeld word.

Jackson (2002:103), 'n tiener wat met outisme gediagnoseer is, het dikwels in die moeilikheid beland het omdat hy mense se woorde letterlik opgeneem het. Terwyl Jackson eendag in die klas sit en dagdroom het, het sy onderwyser vir hom gesê dat hy sy sokkies moet optrek as hy die jaar wil deurkom. Jackson, wat sukkel met die verstaan van abstrakte begrippe en idiomatiese uitdrukkings, het letterlik sy sokkies opgetrek en die onderwyser het dit as uittartende gedrag beskou omdat hy nie bewus was van die probleem wat Jackson ondervind met die verstaan van idiomatiese uitdrukkings nie.

2.11.2 Emosionele faktore

Die grondslag vir 'n kind se persoonlikheidsontwikkeling word reeds vroeg in sy kleuterjare gelê. Een van die belangrikste aspekte ten opsigte van persoonlikheidsontwikkeling is die vermoë om emosies te toon en te beheer (Louw, 1999:47). Verskille in die funksionering van die outistiese brein maak dit vir outistiese kinders moeilik om ander se emosies te herken en self emosies te toon (Thompson, 2008:110). Dit is hierdie onvermoë om die emosionele reaksies van ander te verstaan en gepas daarop te reageer, wat veroorsaak dat outistiese kinders as ongevoelig en emosieloos beskou word. Delfos (2005) noem dat die manier waarop outistiese kinders kommunikeer, dikwels as koud en ongevoelig beskryf kan word omdat hulle min emosievolle

woorde gebruik. Thompson (2012:110) betwis hierdie stelling en beweer dat outistiese kinders wel emosies ervaar, maar ander persone se vertoning van emosies veroorsaak spanning by hulle en die enigste wyse waarop hulle van spanning en verwarring ontslae kan raak, is deur dikwels op sosiaal onvanpaste wyses te reageer.

Wall (2010:69) beaam Thompson se stelling en noem dat outistiese leerders in hulle eie wêreld leef en nie altyd in staat is om ander se emosies en gevoelens te verstaan nie, alhoewel hulle wel self emosies en gevoelens ervaar. Outistiese kinders is oor die algemeen baie sensitiewe kinders en kan empatie met ander toon, maar hulle onvermoë om nie-verbale kommunikasie korrek te prosesseer veroorsaak dat hulle gebare of optrede van ander persone mis en dan as onsensitief beskou word (Attwood, 2012b:13).

Outistiese kinders voel dikwels oorweldig as gevolg van hulle onvermoë om veranderinge te hanteer (Mesibov *et al.*, 2003:1). Howlin (2003:20) noem dat die sosiale en sielkundige uitdagings wat outistiese kinders moet hanteer dikwels manifesteer met sekondêre simptome, soos isolering, onttrekking, angstigheid, rigiede en onbuigsame optrede en 'n oordrewe belangstelling in 'n onderwerp.

Navorsing deur Griffith, Totsika, Nash en Hastings (2012:538-540) is met 11 persone met Asperger-sindroom uitgevoer om te bepaal in hoe 'n mate hulle onafhanklik funksioneer en watter mate van ondersteuning hulle in hul alledaagse lewe ontvang. Griffith *et al.* (2012:538-540) noem dat dit opmerklik was dat baie van die deelnemers aangedui het hoeveel moeite dit verg om net die noodsaaklikste daaglikse take uit te voer. Feitlik al die deelnemers het genoem dat hulle onvoorspelbare gemoedskommelings en 'n altyd teenwoordige gevoel van angstigheid beleef.

Thompson (2012:111) benadruk dat dit uiters belangrik is dat daar van hierdie aspek kennis geneem word, want namate hierdie kinders ouer word, word hulle bewus van hulle andersheid en lei dit tot gevoelens van ontoereikendheid en selfbewustheid, wat dikwels lei tot verdere vereensaming en 'n swak selfbeeld.

2.11.3 Sosiale faktore

Goeie sosiale gedrag hang ten nouste saam met die mate van emosionele intelligensie waaroor 'n persoon beskik (Minne & Semrud-Clikeman, 2011:587). Emosionele intelligensie word verstaan as die mate waartoe 'n individu in staat is om sosiale verbale en nie-verbale boodskappe asook die lyftaal van ander individue te interpreteer en gepas daarop te reageer. Klin, Jones, Schultz, Volkmar en Cohen (2002:159) noem dat kinders met outisme reeds op 'n

vroeë ouderdom probleme ervaar met vaardighede wat belangrik is vir die bou van goeie sosiale verhoudings.

Een van die grootste probleme wat outistiese leerders binne hoofstroomskole ondervind, is die aanvaarding van hulle andersheid deur hulle portuurgroep. Ondeurdagte woorde of gedrag van mede-leerders kan 'n negatiewe uitwerking hê op die ontwikkeling van 'n alreeds sensitiewe individu met leergestremdhede.

Die gebruik en aanleer van die mees basiese lewensvaardighede is vir outistiese leerders baie problematies (Attwood, 2011:9). Die verstaan van die sosiale wêreld is een van die grootste uitdagings wat outistiese kinders daagliks moet hanteer. Sosiale uitdagings wissel van probleme met die inisiëring en onderhouding van 'n gesprek tot die sluit van vriendskappe (Smith Myles & The Ziggurat Group, 2013:91).

'n Kenmerkende eienskap van kinders met outisme is hulle onvermoë om so op te tree dat ander mense dink hulle gedrag is normaal (Stuart *et al.*, 2004:63). Outistiese persone is alte bewus van hulle andersheid en maak baie aanpassings om so "normaal" moontlik op te tree. 'n Strategie wat outistiese persone volg ten einde sosiaal aanvaarbaar te probeer optree, is om 'n "vals self" voor te hou en homself nooit toe te laat om tussen ander te ontspan nie en alhoewel dit moeilik is om die front voor te hou, is dit makliker om hom anders voor te doen as om homself te wees (Griffith *et al.*, 2012:538-539).

Volgens Delfos (2005:200) is daar drie vorme van sosiale interaksie wat kenmerkend is van outistiese kinders se gedrag, naamlik onttrekking, woede-uitbarstings en 'n sosiale onbeholpenheid. Volgens Wing, Gould en Gillberg (2011:768) openbaar leerders met outisme 'n onvermoë om verbale en liggaamstaal te interpreteer. Hierdie probleme kan in 'n groot mate toegeskryf word aan die ontoereikende emosionele intelligensie waaroor outistiese leerders beskik. Wing (aangehaal deur Winter, 2006:9) beweer dat die vernaamste kliniese kenmerke van outisme die voorkoms is van die afwesigheid van empatie, naïewe ontoepaslike, eenrigting-interaksie en die onvermoë om vriendskappe te sluit.

Outistiese kinders beleef dikwels sosiale verwarring as gevolg van hulle onvermoë om sosiale nie-verbale kommunikasie te verstaan en hierdie agterstand veroorsaak dat hulle interaksie met hulle klasmaats as negatief beleef. Howlin (2003:18) noem dat positiewe interpersoonlike interaksies met ander persone 'n belangrike skakel is in die vorming van 'n goeie selfbeeld en 'n gevoel van "behoort".

Baron-Cohen (aangehaal deur Mash & Wolfe, 2010:311) beweer dat omdat outistiese leerders nie die vermoë het om ander persone se gedagtes te peil nie, dit moontlik kan bydra tot die feit dat hulle min begrip het van sosiaal aanvaarbare gedrag. Oogkontak tydens 'n gesprek wys aan die ander persoon dat jy belangstel in dit wat hy sê. Oogkontak is vir die meeste mense iets wat gebeur sonder dat hulle daarvoor dink. Dit is vir die kind met outisme egter 'n pynlike en ongemaklike situasie. Attwood (2012b:15) noem dat oogkontak vir outistiese kinders so moeilik is dat hulle nie behoorlik kan konsentreer nie en dikwels nie weet wat die ander persoon gesê het nie, wat dit laat voorkom asof hulle onbeskof en onbelangstellend is. Oogkontak is 'n sensoriese pynlike ervaring vir outistiese kinders. Bogdashina (2004:86) noem dat kinders met outisme nie gebruik maak van direkte visie nie, omdat dit vir hulle 'n sensoriese pynlike ervaring is. Nony, een van die outistiese kinders met wie Bogdashina 'n onderhoud gevoer het, beskryf oogkontak as "dit is nie seer soos 'n gebreekte been of as jy gebrand het nie, maar dit is 'n pynlike ervaring, dit voel asof iemand my aanval (Bogdashina, 2004:87). Jean-Paul Bovee verduidelik oogkontak as iets waarmee hy altyd sukkel – hy noem dat al die spanning wat hy beleef om oogkontak te maak, hom angstig en bang maak en fisieke pyn veroorsaak (Bogdashina, 2004:87).

Studies aan die *Yale Child Study Center* het bevind dat ongeveer 90% van sosiale inligting deur die boonste deel van die gesig weergegee word en dat inligting wat vanaf gesigsuitdrukkinge verkry word, anders deur die breine van outistiese kinders verwerk word as by nie-outistiese kinders. Kinders met outisme gebruik die voorwerp-prosesseringsarea van die brein tydens sosiale interaksies, terwyl nie-outistiese leerders gebruik maak van die gesig-prosesseringsarea van die brein (Volkmar & Wiesner, 2009:29). Tydens sosiale interaksies fokus outistiese leerders meestal net op die ander persoon se mond.

Volgens Jackson (2002:70-71) beleef hy fisieke pyn as hy iemand in die oë moet kyk en dis asof hy in die gesig van 'n "alien" kyk. Jackson sê dat hy homself geleer het om na die persoon se mond te kyk, want as hy die ander persoon se wenkbroue en bewegende gesigsdele sien, verloor hy konsentrasie en kan glad nie hoor of onthou wat gesê word nie.

Volgens Volkmar en Wiesner (2009:30) word 'n onderstebo gesig net so goed deur 'n outistiese leerder herken as 'n gesig in 'n normale posisie. Dit is dus nie verrassend dat outistiese leerders vanweë 'n gebrek aan oogkontak probleme met sosiale interaksie ondervind nie.

Volgens *Autism South Africa* (2013a:1) is jong outistiese leerders dikwels rustiger en kalmer en huil hulle baie minder as ander leerders van hulle ouderdom omdat hulle nie sosiale kontak of aandag van ander soek nie. Outistiese leerders is geneig om op 'n rigiede, stereotipe manier tydens verskillende sosiale aksies op te tree. Hulle sal byvoorbeeld op presies dieselfde wyse

optree teenoor hulle maats as teenoor hulle skoolhoof en besef nie dat daar verskillende maniere is waarop persone van verskillende ouderdomsgroepe of statusse op sosiale vlak hanteer word nie (Winter, 2006:16).

2.11.4 Sosiale kommunikasie

'n Persoon se sosiale vaardighede berus in 'n groot mate op sy vermoëns om op 'n verbale en nie-verbale wyse te kommunikeer. Kommunikasie vind reeds plaas voordat taal aangeleer word, soos wat waargeneem kan word tydens interaksie tussen 'n ma en haar baba. Sonder dat die baba enige iets hoef te sê en deur slegs op die baba se optrede te let, kan die ma die baba se behoefte bepaal.

Een van die grootste probleme van outistiese kinders is hulle onvermoë om op 'n betekenisvolle wyse met ander te kommunikeer en sosiale interaksies te inisieer. Silverman en Weinfeld (2007:16) noem dat kinders met outisme wat oor genoegsame taalontwikkeling beskik om 'n gesprek te voer, taal dikwels net as funksioneel beskou om sy eie behoeftes te verwoord of om oor sy gunsteling onderwerp te gesels.

Volgens Neisworth en Wolf (2005:196) is daar drie komponente van sosiale kommunikasie wat belangrik is ten einde 'n suksesvolle gesprek te kan voer. Dit sluit in om te weet hoe om 'n gesprek te inisieer, te handhaaf en te staak, die handhawing van 'n gepaste sosiale afstand en die herkenning en korrekte interpretering van nie-verbale kommunikasie, tesame met die verstaan van wanneer dit toepaslik is om te praat en wanneer om die ander persoon toe te laat om te praat sonder om hom te onderbreek.

Deudney en Tucker (2003:3) voer aan dat outistiese leerders se taalontwikkeling soms normaal kan voorkom, maar dat hulle sukkel om die bedoeling van wat gesê word, te verstaan. Volgens Wall (2010:67) is goeie taalvaardighede en die verstaan van gebare en gesigsuitdrukkings 'n noodsaaklikheid ten einde 'n ontspanne atmosfeer en gevoel van sekuriteit en veiligheid tydens sosiale interaksies te ervaar.

Gebrekkige en taal- en kommunikasievaardighede dra dikwels by tot 'n gevoel van frustrasie en vereensaming van outistiese leerders. Een van die opvallendste kenmerke van outistiese leerders se spraak, is volgens Chiang en Carter (aangehaal deur Mash & Wolfe, 2010:306) die afwesigheid van spontaniteit en ritme. Thompson (2012:19) is van oordeel dat die amper emosielose wyse waarop outistiese leerders praat, spruit uit die feit dat hierdie leerders nie van stem intonasies gebruik maak nie en dus afgemete en op een toonhoogte praat.

Grandin (2012a:1) noem dat outistiese leerders probleme met die reseptiewe en ekspressiewe aspekte van taal ondervind. Volgens Grandin (2012a:1) omskep outistiese leerders soms visuele beelde van gesproke en geskrewe woorde om 'n prentjie of 'n idee te skep van wat iemand sê of skryf. Dikwels is hierdie visuele beelde onvanpas en word gesproke of geskrewe woorde misverstaan.

Jackson (2002:102), 'n outistiese tiener met Asperger-sindroom, meld dat hy dikwels daarvan beskuldig is dat hy verkeerdelik klem lê op woorde wat die betekenis van wat hy wil sê verander, wat dan tot misverstande lei.

Kinders met outisme openbaar ook 'n afwesigheid in die gee en neem van gespreksbeurte (Thompson, 2008:19). Volgens Thompson (2008:19) verstaan kinders met outisme glad nie die beginsel dat daar tydens 'n gesprek aan al die partye die geleentheid gegee moet word om ook 'n standpunt te stel en dat die ander partye dan toepaslik daarop kan reageer nie.

Volgens Faherty (aangehaal deur Attwood & Gray, 2013:6) is dit tydens sosiale interaksies 'n uitdaging vir outistiese kinders om dit wat hulle wil sê in woorde om te sit. Thompson (2012:19) stem saam en noem dat kinders met outisme probleme ondervind om 'n gesprek te inisieer. Attwood en Gray (2013:26) noem dat outistiese kinders dikwels 'n gespreksgenoot in die rede sal val en ontoepaslik reageer deur van frases uit films of televisieprogramme gebruik te maak. Kinders met outisme maak 'n konneksie tussen dit wat iemand sê en dit wat hy van die onderwerp weet en kom dan met bekende papegaaiaagtige sinsnedes te voorskyn sonder dat dit werklik toepaslik is (Thompson, 2012:251).

Eggolalie is 'n bekende kenmerk van outisme en kom dikwels voor by kinders wie se taalbegrip en woordeskat nie voldoende is om op 'n sinvolle manier 'n gesprek mee te voer nie. 'n Ander persoon se woorde word herhaal in antwoord op 'n vraag – veral as die outistiese kind nie verstaan wat die ander persoon bedoel nie. Thompson (2012:251) beaam hierdie stelling en noem dat outistiese kinders van eggolalie gebruik maak as hulle nie onmiddellik die korrekte woorde kan vind om toepaslik op 'n vraag te reageer nie en dan gebruik maak van eggolalie as 'n manier om van spanning ontslae te raak, terwyl hulle die regte woorde probeer vind om die vraag te antwoord (Department of Education, 2005a:40).

2.11.5 Morele faktore

Morele ontwikkeling is 'n proses waarvolgens kinders leer om te onderskei tussen wat reg en verkeerd is en dan hulle eie optrede daarvolgens te rig. Volgens Louw (1999:61) begin hierdie proses in die vroeë kinderjare en mettertyd word die beginsels vasgelê waarvolgens die kind sy lewe leef.

Winter (2006:18) beweer dat outistiese leerders dikwels baie hoë morele waardes het en groot waarde heg aan regverdige optrede en die nakoming van reëls. Dit is dikwels vir hierdie leerders uiters verwarrend as ander nie reëls so nougeset soos hulle nakom nie. Volgens Lombard (2004:4) kan outistiese leerders soms oorreeger wanneer hulle dink dat ander mense reëls verbreek of verander. Die rigiede “wit-en-swart” morele denke van outistiese leerders en hulle onvermoë om buigsaam te wees oor morele kwessies veroorsaak dikwels dat hulle met hul portuurgroepgenote bots en dit belemmer hulle sosiale verhoudinge verder.

Jackson (2002:183) noem dat outistiese kinders hoë morele waardes het en selde 'n reël sal oortree; om die waarheid te sê, kinders met outisme hou van reëls, want dit gee aan hulle sekuriteit en laat hulle veilig voel. Volgens Jackson is dit vir outistiese kinders baie verwarrend as iemand 'n reël oortree en veroorsaak dit 'n gevoel van spanning by hulle (Jackson, 2002:184).

2.11.6 Groot motoriese vaardighede

Die vestibulêre sisteem is verantwoordelik vir die registreer en verskaffing van inligting oor die bewegings waaraan die liggaam onderwerp word, naamlik inligting ten opsigte van swaartekrag, balans, beweging en posisie in die ruimte. Inligting word in die binneste deel van die oor en 'n gedeelte van die brein geprosesseer en gekoördineer (Kranowitz, 2006:3).

Die proprioseptiewe sisteem verskaf inligting via die spiere en gewrigte oor die posisie van 'n persoon se liggaamsdele, hoe hulle gestrek word en die aksies wat uitgevoer word (Kranowitz, 2006:3).

Vanuit 'n ontwikkelingsoogpunt is dit duidelik dat outistiese kinders dikwels lomp en fisies onbeholpe voorkom. Hulle ondervind ook probleme om self te eet en aan te trek. Volgens Winter (2006:10) word motoriese probleme beskou as een van die opvallendste kenmerke van outisme en het outistiese kinders 'n opmerklike vreemde postuur en beweeg met lomp en ongekontroleerde bewegings.

Beperkte, herhalende gedragpatrone is ook kenmerkend van outistiese kinders en word meestal uitgevoer as 'n manier van ontlading van spanning wat deur sensoriese oorlading veroorsaak word (American Psychiatric Association, 2013:54).

2.11.7 Geheue blindheid (Theory of mind – TOM)

Die “*theory of mind*” of mentalisering is 'n kognitiewe vaardigheid en beteken om “*blind*” te wees vir die denke van 'n ander persoon; met ander woorde, nie in staat om outomatiese afleidings te maak waaroor 'n ander persoon dink of in sy gedagtes ervaar nie (Neisworth & Wolfe, 2005:216).

Kinders met outisme se onvermoë om hulle in 'n ander persoon se situasie te kan indink veroorsaak dat hulle dikwels gefrustreerd raak en dit moeilik vind om te sosialiseer en toepaslik op te tree (Williams & Wright, 2004:43). Edelson (aangehaal deur Winter, 2006:19) beweer dat outistiese kinders probleme ondervind met “*theory of mind*” of “*geheue blindheid*”. Volgens Mash en Wolfe (2010:311) is outistiese kinders nie in staat om 'n ander persoon se emosies en denke te peil of te antisipeer nie. Gevolglik kan outistiese kinders nie verstaan wat 'n ander persoon beleef of die ander persoon se emosies en denke in sekere situasies indink nie en tree hulle dikwels nie sosiaal gepas op nie.

“*Theory of mind*” staan ook bekend as “*mind-blindness*” en dui op gebrekkige mentalisering wat outistiese kinders se naïewe vermoë om met ander kinders te sosialiseer en positiewe emosionele emosies met ander te deel, merkbaar beperk (Frith, 2001:976).

Begrip vir ander persone se gevoelens, opinies of optrede bestaan dikwels nie by leerders met outisme nie (Lombard, 2004:12). Thompson (2008:141) beweer dat 'n kind met outisme bloot net sal aanneem dat ander mense sy optrede en siening sal verstaan en net soos hy daarvoor sal voel.

2.12 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is tot die slotsom gekom dat outistiese kinders probleme ondervind met sosiale lewensvaardighede as gevolg van 'n reeks faktore waarvoor hulle baie min beheer het. Verskillende begrippe is omskryf om sodoende 'n duideliker beeld te verskaf van die kenmerke van outisme en die uitdagings wat hierdie kinders elke dag moet oorkom ten einde sosiaal aanvaarbaar op te tree.

Daar is ook gekyk na die historiese verloop van die diagnose van outisme, vanaf die eerste gewaarwording van die versteuring deur Bleuler en Kanner, sowel as na die diagnostiese kriteria vir OSV aan die hand van die verskillende uitgawes in die Diagnostiese en Statistiese Handleiding van Geestesteurings (DSM-III, DSM-IV-TR en DSM-5).

Die sosiale lewensvaardighede van die outistiese leerder en die faktore wat 'n impak het op die manier waarop die outistiese kind sosiale interaksie inisieer en beleef, is voorts ondersoek. Uit die navorsing het dit duidelik geword dat daar groot eise aan die onderwyser gestel word om hierdie leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede ten einde suksesvolle verhoudings aan te knoop en binne die skoolgemeenskap aan aktiwiteite te kan deelneem en sosiaal aanvaarbaar op te tree.

Hoofstuk 3 ondersoek vervolgens spesifieke programme wat gebruik kan word vir die ondersteuning van outistiese leerders met die aanleer van sosiale vaardighede.

HOOFSTUK 3

SOSIALISERINGSPROGRAMME VIR DIE AANLEER VAN SOSIALE VAARDIGHEDE DEUR OUTISTIESE LEERDERS

3.1 INLEIDING

Hoofstuk 3 fokus eerstens op die sosialiseringprobleme wat outistiese leerders ervaar, asook op spesifieke ondersteuningsprogramme wat geïmplementeer kan word vir die aanleer van sosiale lewensvaardighede deur outistiese leerders. Hierdie hoofstuk ondersoek tweedens wat tans in Suid-Afrikaanse skole gedoen word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale lewensvaardighede.

Indien daar gepoog word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van aanvaarbare sosiale gedrag, moet alle faktore wat aanleiding kan gee tot ongewone gedrag, in ag geneem en aangepak word. In hoofstuk 2 is daar 'n oorsig gegee van die vernaamste faktore wat outistiese leerders se sosialiseringvermoëns aan bande kan lê. Slegs enkele sosialiseringprobleme van outistiese leerders gaan vervolgens kortliks bespreek word.

3.2 SOSIALISERINGSPROBLEME

Volgens die APA (American Psychiatric Association, 2013:50-51) ondervind outistiese kinders voortdurende agterstande met betrekking tot sosiale kommunikasie en interaksie met ander persone, soos dit in 'n verskeidenheid van kontekste waargeneem kan word.

3.2.1 Beperkte kommunikasievaardighede en herhalende vreemde gedrag

Een van die belangrikste struikelblokke vir outistiese leerders se suksesvolle insluiting in 'n hoofstroomklas, is hulle onvermoë om sosiaal gemaklik op te tree. Outistiese leerders sukkel om 'n gesprek te inisieer, onderhoudend te gesels en het ook beperkte vaardighede om hulle belangstellings, emosies en gemoedstoestand met ander te deel en toepaslik op ander se toenadering te reageer (American Psychiatric Association, 2013:50-51).

3.2.2 Nie-verbale gedragkommunikasie

Volgens die APA (American Psychiatric Association, 2013:50-51) sukkel outistiese kinders met kommunikasie-agterstande, wat 'n gebrek aan oogkontak, die vertoon, verstaan en gebruik van emosies en gesigsuitdrukkinge en 'n onvermoë om lyftaal en gebare reg te interpreteer, insluit.

Thorpe (2012:2) stem saam met bogenoemde en noem simptome wat bydra tot die sosiale isolasie wat outistiese kinders dikwels beleef: die gebrek aan oogkontak en gesigsuitdrukkinge; die onvermoë om ander se lyftaal en gebare te verstaan; die afwesigheid van die spontane deel

in 'n ander persoon se vreugde; en die onvermoë om vriendskapsverhoudings te verstaan en te sluit, gesprekke te inisieer en te onderhou.

3.2.3 Beperkte herhalende gedragspatrone en onbuigsame nakoming van roetine

Ongewone en herhalende gedragspatrone en die stereotiepe gebruik van voorwerpe en taal, asook die aandrang op en onbuigsame nakoming van roetines, dra daartoe by dat outistiese kinders se optrede tydens sosiale interaksies as vreemd en ongewoon beskou word (American Psychiatric Association, 2013:50-51).

'n Outistiese leerder reageer dikwels met aggressie of tree op 'n ontoepaslike wyse op gedurende 'n sosiale geleentheid waartydens hy/sy ongemaklik of bedreig voel. Dit is hierdie vreemde ontoepaslike gedrag wat die sluit van vriendskappe en interaksie met ander leerders bemoeilik en dit veroorsaak dat klasmaats belangstelling verloor in die bewerkstelling en onderhouding van 'n vriendskap en algaande minder pogings aanwend om sosiaal met die outistiese leerder te verkeer (Pignone, 2010:1).

Volgens Attwood (aangehaal deur Pignone, 2010:1) tree outistiese leerders tydens sosiale spel dikwels net as toeskouer op en verkies hulle om met jonger of ouer leerders te sosialiseer. Hulle vermy dikwels sosiale kontak uit vrees omdat hulle nie weet hoe om spontaan en toepaslik in sekere situasies te reageer nie.

Volgens Sharp (2013:39) is dit juis die gebrek aan sosiale vaardighede, kognitiewe onbuigsamheid en die onvermoë om opdragte binne 'n bepaalde konteks te verstaan wat ouers noop om hulp te gaan soek vir hulle kinders se moontlike kognitiewe, emosionele en sosiale probleme.

3.2.4 Gefikseerde belangstelling en hipergevoeligheid vir sensoriese prikkels

Gefikseerde en volgehoue belangstelling en behepthed met ongewone voorwerpe of onderwerpe en die hipergevoeligheid vir sensoriese prikkels dra by tot outistiese kinders se vreemde sosiale optrede (American Psychiatric Association, 2013:50-51). Dit veroorsaak gevolglik dat hulle dikwels as vreemd en anders deur hulle klasmaats beskou word.

3.3 DIE ROL WAT DIE ONDERWYSER BEHOORT TE SPEEL IN DIE AANLEER VAN SOSIALE VAARDIGHEDE DEUR OUTISTIESE LEERDERS

Die voorkoms van OSV is besig om toe te neem, maar leerders met outistiese kenmerke word dikwels nie herken en ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede in die skoolomgewing nie.

Dit bly vir onderwysers 'n uitdaging om outistiese leerders binne die hoofstroomklaskamer te akkommodeer. Volgens Cumine, Dunlop en Stevenson (2010:151) het onderwysers 'n belangrike rol om te speel in die identifisering van outisme, aangesien dit dikwels die onderwyser is wat die vreemde en dikwels ongewone gedrag by outistiese leerders tussen hulle klasmaats opmerk. Onderwysers het dus 'n belangrike rol om te speel by die identifisering- en assesseringsproses van OSV.

Sonder die nodige ondersteuning is leerders met outisme weerloos en word hulle dikwels deur hulle portuurgroep uitgesluit van sosiale geleenthede (Yang, Wolfberg & Hwu, 2003:439). Sharp (2013:40) ondersteun die stelling en noem dat die kwaliteit van outistiese leerders se persoonlike verhoudings, hulle akademiese vordering en sosiale vaardighede direk afhang van die mate van ondersteuning wat hulle van hulle ouers, onderwysers en portuurgroep ontvang.

Dit is belangrik om kennis te neem dat dit nie 'n afwesigheid van 'n begeerte tot sosiale interaksie is wat leerders met outisme kortwiek om sosiaal te verkeer nie, maar eerder 'n gebrek aan sosiale vaardighede. Volgens Pignone (2010:1) wil outistiese leerders graag sosiaal verkeer, maar hulle beskik nie oor genoegsame kennis om sosiale interaksie te inisieer nie. Hulle onvermoë om gemaklik te sosialiseer lei dikwels tot 'n gevoel van geïsoleerdheid en vereensaming (Bauminger, Schulman & Agam, 2003:490; Thorpe, 2012:2). Die outistiese leerders is dus afhanklik van die ondersteuning en leiding van hulle onderwysers ten einde korrek en gepas op te tree tydens sosiale interaksies en met die sluit en onderhouding van vriendskappe. Sharp (2013:40) beveel aan dat programme wat vir die aanleer van sosiale vaardighede gebruik word, deurgaans gemonitor moet word om seker te maak dat die outistiese leerder met die nodige begrip en empatie benader en behandel word.

Onderwysers word beskou as 'n baie belangrike skakel om outistiese leerders met sosiale vaardighede te bemagtig. Met die nodige intervensieprogramme en ondersteuning van onderwysers en klasmaats, kan outistiese leerders begelei word om vervullende en betekenisvolle verhoudings te sluit en gelukkige skooljare te beleef.

3.4 ONDERSTEUNINGSPROGRAMME VIR OUTISTIESE LEERDERS

Die *National Center for Autism Teachers and Education* (ICare4Autism, 2013:1) beklemtoon die feit dat daar geen genesing vir outisme is nie, maar dat outistiese leerders ondersteun kan word om sosiale vaardighede met behulp van die nodige terapie en gedragsintervensieprogramme aan te leer.

Beskikbare studies en navorsing dui daarop dat outistiese leerders baie vinniger en groter vordering toon as hulle reeds vanaf 'n vroeë ouderdom aan intervensieprogramme blootgestel word (Grandin, 2011:5). Die oogmerk van vroeë intervensieprogramme is om die verskil in vaardighede tussen leerders met ontwikkelingsagterstande en dié van hulle portuurgroep te verminder. Grandin (2011:5) ondersteun hierdie stelling en noem dat daar so vroeg moontlik met terapie en intervensiesessies begin moet word om sosiaal aanvaarbare gedrag by outistiese leerders te vestig sodat hulle die geleentheid kan kry om 'n gelukkige en sosiale kinderlewe te beleef. Namate 'n leerder ouer word, raak hulle meer betrokke by aktiwiteite soos sport en ander buitemuurse aktiwiteite en word hulle aan 'n groter sosiale wêreld blootgestel. Die ouer leerder bestee meer tyd weg van die huis af en die sluit van vriendskapsbande en aanvaarding deur sy vriende word al hoe belangriker (Betts *et al.*, 2007:137).

Die primêre fokus van intervensieprogramme is gerig op die verbetering van sosiale vaardighede. Drie tipes intervensies kan gebruik word om spesifieke probleme soos die afwesigheid van sosiale vaardighede aan te roer: onderwysgerigte gedragsintervensies, medikasie en spraak- en arbeidsterapie (ICare4Autism, 2013:1).

Volgens Bearn en Smith (2003:15) word daar tydens onderwysgerigte gedragsintervensies gebruik gemaak van 'n professionele ondersteuningspan wat bestaan uit die leerder se ouers, onderwysers, spraak- en arbeidsterapeute, kundiges op die gebied van outisme en sielkundiges wat insette lewer tydens die opstel van die individuele ondersteuningsprogram. Terapeute maak gebruik van gestruktureerde en intensiewe georiënteerde vaardigheidssessies om spesifieke aspekte waarmee die leerder probleme ondervind aan te roer. Inligtingsessies vir gesinne van outistiese leerders en hulle onderwysers dra by tot 'n beter begrip en die verstaan van die leefwêreld van die outistiese leerder (ICare4Autism, 2013:2).

Mediese ingryping behels die voorskryf van antidepressante; medikasie vir angstigheid en obsessiewe gedrag; antipsigotiese medikasie vir die behandeling van ernstige gedragsprobleme; en medikasie vir aandaggebrek-hiperaktiwiteitsteuring (AGHS) (Attwood, 2007:266-268) en epileptiese konvulsies (ICare4Autism, 2013:2).

Deur die “*driehoek van gestremdheid*” (sien par. 2.5) en sensoriese prosessering van stimuli in gedagte te hou, is dit moontlik om die outistiese leerder se positiewe en negatiewe sosiale eienskappe te analiseer en met inagneming van hierdie eienskappe ’n besluit te neem oor watter ondersteuningsprogram op daardie stadium as die geskikste intervensieprogram kan dien.

Die *International Center for Autism Research and Education* (ICare4Autism, 2013:3) noem dat daar talle programme beskikbaar is wat aanspraak maak op sekere uitkomst, maar dat ouers hul eie navorsing moet doen voordat daar op ’n spesifieke intervensieprogram besluit word. Dit is belangrik dat die aanleer van sosiale vaardighede binne ’n natuurlike geborge omgewing, waar goeie rolmodelle teenwoordig is, sal plaasvind.

Volgens Exhorn (2005:104) is ’n groot verskeidenheid ondersteuningsprogramme beskikbaar om leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale en ander lewensvaardighede. Van die bekendste intervensieprogramme gaan vervolgens bespreek word.

3.5 ONDERSTEUNINGSPROGRAMME VIR DIE AANLEER VAN SOSIALE VAARDIGHEDE BY OUTISTIESE LEERDERS

3.5.1 Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH)

Die TEACCH-program het sy ontstaan te danke aan Schopler wat ’n student van Bettelheim was (Waltz, 2013:84). Schopler, wat by terapie sessies met outistiese kinders en hulle gesinne betrokke was, het Bettelheim se teorie weerspreek wat lui dat ongevoelige, emosielose ouerskap die ontwikkeling van outisme veroorsaak (Waltz, 2013:84). Waar Bettelheim vroeër vir Schopler ’n rolmodel was, het Schopler genoodsaak gevoel om Bettelheim se teorie verkeerd te bewys (Mesibov *et al.*, 2004a:12).

Bettelheim het beweer dat outistiese kinders se ouers onbewustelik gevoelens van vyandigheid en verwerping teenoor hulle kinders koester en dat hierdie gedrag van die ouers aanleiding gee tot die ontwikkeling van outistiese gedrag (Mesibov *et al.*, 2004a:4). Die ouers en kinders wat aan die studie deelgeneem het, is in twee groepe verdeel. Groep een se ouers en kinders het ’n ongestruktureerde program gevolg waartydens die outistiese leerder die apparaat kon kies, wat hy wou doen en hoe lank hy met die sessie wou voortgaan. Groep twee se ouers en kinders het ’n gestruktureerde program gevolg. In hierdie groep is die apparaat, die wyse waarop die apparaat gebruik sou word en lengte van die sessie deur die ouer bepaal. Na afloop van die navorsing, het Schopler bevind dat die outistiese kinders in groep twee beter vordering getoon het binne die gestruktureerde program waar die ouer die leiding geneem het as binne die

ongestruktureerde program (groep een) waar die kinders self die besluite kon neem (Mesibov *et al.*, 2004a:12). Die TEACCH-program is 'n uitvloeisel van daardie navorsing (Mesibov & Howley, 2003:6).

Die TEACCH-program is aan die Universiteit van Carolina deur Shopler en Mesibov ontwikkel en poog om outistiese kinders lewensvaardighede te leer ten einde 'n sinvolle lewe binne hulle sosiale omgewing te kan lei (Mesibov *et al.*, 2004b:11). Outistiese kinders word met behulp van die TEACCH-program geleer om self besluite te neem, keuses te maak en om die wêreld waarin hulle beweeg, beter te verstaan (Mesibov & Howley, 2003:6).

Schopler het tot die gevolgtrekking gekom dat die oorsprong van outistiese kinders se vreemde gedrag nie te wyte is aan 'n emosionele steuring as gevolg van die ouers se verwaarlosing nie, maar wel as gevolg van 'n oorsensitiewe smaak-, reuk- en gehoorsintuig, en pynlike visuele sensoriese prosessering (Mesibov *et al.*, 2004a:12).

Die outistiese kind se ouers sowel as die breër gemeenskap word betrek by die onderrig en implementering van die TEACCH-program (Volkmar & Wiesner, 2009:125). Die TEACCH-program kan vanaf die fase van identifisering tot en met volwassenheid gebruik word. Werkswinkels word aangebied waartydens ouers toegerus word om hulle kinders tuis beter te ondersteun. Die program fokus daarop om die outistiese kind visueel bedag te maak op opdragte wat hy moet voltooi of aktiwiteite wat nog gaan plaasvind.

Die TEACCH-program is 'n gestruktureerde program wat gebruik maak van prente, simbole en/of woorde om met die outistiese kind te kommunikeer. Hierdie metode is geskik om kinders met outisme te onderrig, aangesien dit gebruik maak van visuele stimulasie wat die effektiwste metode is om nuwe inligting aan outistiese kinders oor te dra (Unica School for Autism, 2008:1).

Die TEACCH-program maak gebruik van afsonderlike afgebakende areas vir elke spesifieke taak, byvoorbeeld vir individuele aktiwiteite, groepsaktiwiteite en vryspel-areas. Kinders werk teen hulle eie tempo by hulle individuele werkstasies en indien hulle probleme ondervind, word hulle deur 'n onderwyser bygestaan. Sodra 'n taak voltooi is, word die prent, simbool of woord omgedraai, die voltooiende werk word in 'n houer geplaas en 'n volgende opdrag of aktiwiteit word uitgevoer (Wall, 2010:87).

Die TEACCH-program vereis dat daar vir elke leerder 'n persoonlike/individuele rooster en skedule opgestel word wat aan die begin van die dag aan elke leerder gegee word. Die rooster berei die outistiese leerder voor op gebeure wat gedurende die dag sal plaasvind en wat van

hulle verwag sal word. Skielike veranderings in 'n outistiese kind se bekende program kan verwarring en emosionele uitbarstings veroorsaak (Plimley & Bowen, 2006:9).

Die TEACCH-program is besonder geskik om kinders voor te berei op veranderinge in hulle dagprogram en vergemaklik die oorgang tussen verskillende aktiwiteite en gebeure wat gedurende die dag gaan plaasvind (Unica School for Autism, 2008:1). Dit voorkom gevolglik onnodige spanning en angstigtheid by die kind omdat hy/sy presies weet wat volgende gebeur.

Die voordeel van die TEACCH-program is dat dié program vir elke kind op die ontwikkelingsvlak waar hy/sy tans is saamgestel word en fokus op kritiese areas wat noodsaaklik is vir effektiewe funksionering binne 'n sosiale omgewing. Daar word ook gebruik gemaak van visueel-geselekteerde aktiwiteite en die belangstellingsveld van elke kind word in gedagte gehou by die keuse van aktiwiteite om gesprekke en interaksie met ander aan te moedig en om hulle werkverrigting te verbeter (Mesibov *et al.*, 2004a:181).

Riechler en Schopler het tydens hulle navorsing bevind die outistiese kinders verskillende reaksies getoon het ten opsigte van gedrag, kognitiewe vermoëns, grade van outisme, temperament, en taal- en sosiale vaardighede (Mesibov *et al.*, 2004b:8). Hierdie bevindinge het Riechler en Schopler gemotiveer om hulle toe te spits op die sosiale ondersteuning van outistiese kinders en dit het gelei tot die ontwikkeling van evaluasie prosedures soos die *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), *Psychoeducational Profile* (PEP) en die *Adolescent and Adult Psychoeducational Profile* (AAPEP) (Mesibov *et al.*, 2004b:9). In samewerking met Schopler, het Mesibov later gehelp om die TEACCH-program uit te brei sodat dit ook gebruik kon word om volwassenes met outisme te diagnoseer (Waltz, 2013:87).

3.5.2 Picture Exchange Communication System (PECS)

Een van die opvallende kenmerke van outisme is die vermyding van oogkontak en die afwesigheid van spontane kommunikasie en sosialisering. Die *Picture Exchange Communication System*¹² is ontwikkel as 'n unieke aanvullende, alternatiewe opleidingspakket waarmee kinders met outisme kan kommunikeer (Carr & Felce, 2007:725). Dit word beskou as een van die innoverendste metodes om kommunikasie en oogkontak te bevorder (Black, 2013:1). Die PECS berus op die beginsel dat die kind kommunikasievaardighede binne 'n sosiale raamwerk aanleer.

Die PECS-program is deur Bondy en Frost (Bondy, 2012:789) ontwikkel in samewerking met onderwysers, ouers en ander versorgers van outistiese kinders. Die PECS is aanvanklik

¹² Hierna afgekort tot 'PECS'.

ontwikkel vir gebruik deur voorskoolse outistiese kinders in die VSA (Bondy, 2012:789). Hierdie program was baie suksesvol en word tans gebruik vir alle individue wat kommunikasieprobleme ondervind. Dit is 'n relatief goedkoop metode en is maklik om te gebruik.

Onderrig met die PECS berus op die beginsel dat daar aanvanklik geen verbale taal gebruik word nie en dat 'n foto of prent geruil word vir die verlangde item. Die PECS is gebaseer op die toegepaste gedragsontleding-beginsel (oftewel *Applied Behaviour Analysis – ABA Therapy*) wat 'n kindgesentreerde en funksionele benadering volg. Kommunikasie word deur die kind geïnisieer (Carr & Felce, 2007:726). Met hierdie metode word die outistiese leerder bemagtig om onafhanklik sy behoeftes oor te dra. Woorde word geleidelik saam met die foto of prent gebruik en help om die outistiese kind se verbale woordeskat uit te brei en dit lei tot die makliker verstaan van abstrakte taal en die ontwikkeling van kommunikasievaardighede.

Die PECS-program word in verskillende fases verdeel. Gedurende die eerste fase word die betekenis van 'n prent aangeleer en gedurende die tweede fase word die kind geleer watter doel die prent het indien dit aan iemand anders oorhandig word. Gedurende die derde fase word slegs een prent gebruik om verwarring oor die betekenis van die prent te voorkom (Angermeier, Schlosser, Luiselli, Harrington & Carter, 2008:435-439). Twee- en drie-woord sinne word gebruik om 'n behoefte bekend te maak, byvoorbeeld "wil 'n karretjie hê". Die vierde fase behels 'n uitbouing van die derde fase met meer beskrywende byvoeglike naamwoorde wat bygevoeg word, byvoorbeeld "ek wil 'n rooi karretjie hê". Die vyfde fase maak gebruik van 'n vraag wat beantwoord moet word. Die sesde en laaste fase word gebruik om die kind te onderrig in die spontane beantwoording van 'n vraag (Bondy, 2012:791).

3.5.3 Toegepaste gedragsontleding (Applied Behavior Analysis, ABA Therapy)

Die toegepaste gedragsontleding-program (of ABA-program) is 'n gedragsmodifikasieprogram wat gebaseer is op teorieë van Skinner en is gerig op die verstaan en verbetering van menslike gedragspatrone (Morris, Smith & Altus, 2005:99). Dit behels 'n baie intensiewe benadering om spesifieke gedragspatrone aan te pak en gebruik verskillende prosedures om nuwe vaardighede vir outistiese kinders aan te leer (ICare4Autism, 2013:2).

Terapie in die ABA-program maak voorsiening vir aanpassing om elke individuele outistiese kind se unieke vermoëns en behoeftes te akkommodeer. Die ABA-program word gebruik om ontwikkeling- en gedragsversteurings, soos woede-uitbarstings en steurende gedrag, te verminder. Volgens *Autism Healing Thresholds* (2006:1) is die ABA-program nuttig vir die aanleer van sosiale, motoriese, verbale en redeneringsvaardighede. Sybil (2012:3) noem dat die

ABA-program ook gebruik kan word om oogkontak, luistervaardighede en die nabootsing van gedrag te bevorder en om die reaksies van ander persone op 'n gedragswyse te verduidelik.

'n Voordeel van die ABA-program is dat dit aangepas kan word volgens die ontwikkelingsvlak waarin die kind homself tydens 'n gegewe oomblik bevind (Sybil, 2012:2). Gedragsobservasie word gedoen om te bepaal wat negatiewe gedrag aktiveer en hierdie stimuli word uit die kind se omgewing verwyder. Positiewe gedragsversterkers word gebruik om die kind te leer om gepas op te tree in reaksie op 'n negatiewe sneller (The Lovaas Center, 2012:1). Positiewe versterkers is gewoonlik belonings, byvoorbeeld sekere aktiwiteite of iets dergeliks wat die kind baie geniet en graag wil hê. Indien die kind dan gepas op 'n instruksie reageer, word hy beloon met 'n positiewe versterker.

Die ABA-program berus op die beginsel dat vaardighede opgebreek word in kleiner stappe wat gereeld herhaal word totdat die gewenste vaardigheid aangeleer is. Tydens die terapieessie word daar ook gebruik gemaak van vriendskapsgroepe waar klasmaats gehelp word om die nuut aangeleerde vaardighede onder natuurlike omstandighede in te oefen (The Lovaas Center, 2012:6). Die ABA verg baie deursettingsvermoë van die persoon wat die terapie aanbied sowel as van die betrokke kind, aangesien dit ure se intensiewe inoefening en vaslegging van vaardighede behels (Exhorn, 2005:105).

Die Lovaas-gedragsmodifikasieprogram is van die gewildste ABA-programme wat vir die aanleer van sosiale vaardighede gebruik word. Die Lovaas-program is in 1950 deur prof. Ivar Lovaas aan die Universiteit van California ontwikkel (The Lovaas Center, 2013a:1). Lovaas het sy loopbaan in inrigtings begin waar die Freudiaanse benadering gevolg is. Daar is destyds geglo dat 'n kind met outisme as gevolg van 'n gebrek aan liefde en fisieke aanraking deur die ouers, negatiewe gedrag openbaar en homself dan fisies beseer. Die Freudiaanse benadering is geskool op die beginsel dat outistiese kinders gereeld drukkie en liefde moes ontvang om sodoende die gebrek aan ouerliefde te neutraliseer (The Lovaas Center, 2013b:1).

Lovaas het begin om 'n gedragsmodifikasieprogram aan die Universiteit van Washington te implementeer en volgens die program moes daar weggedoen word met enige vorm van fisieke kontak en die betoning van liefde teenoor outistiese kinders wat hulself beseer. Goeie gedrag is beloon met drukkie en liefde en negatiewe gedrag is gestraf deur die toediening van onder meer elektriese skokke (The Lovaas Center, 2013b:2).

Die gevolgtrekking wat uit die implementering van die Lovaas-program gemaak is, is dat selfbesering in die meeste gevalle aangeleerde gedrag is en nie die gevolg is van traumatiese gebeure gedurende vroeë kinderjare nie. Daar is op grond van die bevindinge besluit dat die

Freudiaanse benadering vervang moet word met 'n gedragsmodifikasieprogram wat as die ABA-program bekend staan (The Lovaas Center, 2013b:2).

Die Lovaas-program bestaan uit ongeveer veertig ure se een-tot-een intervensiesessies wat in twee tot drie uur sessies per dag verdeel word. Die daaglikse sessies bestaan uit gestruktureerde aktiwiteite van drie tot vyf minute wat afgewissel word deur drie tot vyf minute van ongestruktureerde spel. Na die afloop van elke uur-sessie, word 'n tien tot vyftien minute ruskans toegelaat voordat terapie vir die volgende uur voortgaan. Vrye spel en rustye word gebruik vir toevallige onderrig of inoefening van nuut aangeleerde vaardighede (The Lovaas Center, 2012:5).

3.5.4 Sosiale stories (*Social stories*)

Die eerste sosiale stories is deur Gray ontwikkel en word gebruik om kinders met outisme te help om sosiale gebeure beter te verstaan en hulle voor te berei op 'n spesifieke gebeurtenis of situasie wat kan voorkom (Attwood & Gray, 2013:3; The National Autistic Society, 2013b:1).

Outistiese kinders beskik nie oor die kognitiewe vaardigheid om instinktief afleidings rakende 'n ander persoon se gemoedstoestand en optrede te maak nie. Volgens Frith (2001:969) staan hierdie kognitiewe vaardigheid bekend as "*theory of mind*" of "*breinblindheid*" wat behels dat die outistiese kind nie iets vanuit 'n ander persoon se perspektief kan sien nie en gevolglik is dit vir outistiese kinders moeilik om ander individue se optrede te verstaan en te voorspel (Neisworth & Wolfe, 2005:216). Hierdie vaardigheid moet dus doelbewus vir outistiese kinders aangeleer word.

'n Skielike verandering in roetine, nuwe, onbekende en onvoorspelbare situasies of die afwesigheid van 'n bekende persoon, veroorsaak angstigheid en spanning by outistiese kinders en kan vir hulle baie traumaties wees. Sosiale stories kan baie effektief gebruik word om situasies wat vir outistiese kinders problematies is, aan te pak (Betts *et al.*, 2007:52). Volgens Attwood (2012b:19) is sosiale stories 'n handige hulpmiddel om te gebruik om reëls en die gevolge van die nie-nakoming of verontagsaming daarvan aan 'n outistiese kind te verduidelik.

Outistiese kinders se gebrek aan insig bemoeilik die oordra van inligting rakende toepaslike en aanvaarbare sosiale gedrag. Die gebruik van sosiale stories om op 'n praktiese en visuele manier sosiale inligting aan kinders met outisme oor te dra is volgens Kuoch en Miranda (2003:219) 'n baie effektiewe manier om nuwe sosiale vaardighede te verduidelik en aan te leer.

Soos reeds vermeld, kan 'n verandering in die gewone daaglikse roetine outistiese kinders ontstel. Met behulp van sosiale stories word 'n scenario geskryf en geïllustreer waarin 'n sekere

mate van spanning, aggressie en onsekerheid voorgestel word met die doel om inligting te verskaf oor spesifieke situasies en hoe daar op 'n sosiaal aanvaarbare manier in die situasie opgetree behoort te word (Kalyva, 2011:48).

Sosiale stories is 'n waardevolle hulpmiddel om 'n ander persoon se gedrag te verduidelik en die kind voor te berei op veranderinge wat gaan plaasvind (Sicile-Kira, 2004:107). Winter (2006:53) ondersteun hierdie stelling en noem dat sosiale stories só geskryf moet word sodat dit aan die outistiese kind beskryf wat tydens 'n situasie gedoen, gedink en ervaar kan word. Die outistiese kind leer deur die bestudering van die sosiale stories wat ander persone tydens 'n soortgelyke situasie ervaar en hoe hulle reageer. Al vertellende word die kind geskool en voorberei ten opsigte van hoe om in soortgelyke omstandighede op te tree (Kalyva, 2011:49).

Die storie word so gereeld as moontlik en tydens toepaslike omstandighede herhaal. Verskillende persone wat by die storie betrokke is, word by die situasie waaroor die storie handel betrek sodat die kind vertrouwd kan raak met persone wat hy moontlik in soortgelyke situasie sal teëkom. Tydens die bekendstelling van die storie is dit belangrik dat die onderwyser of ouer die storie aan die kind voorlees met behulp van prente. Indien die kind die vermoë het om self te kan lees, kan hy die storie daarna self lees. Volgens Livanis (aangehaal deur Kalyva, 2011:49) kan sosiale stories effektief tydens groepsessies gebruik word om nuwe inligting oor te dra. Daar kan na afloop van die storie van rolspel gebruik gemaak word om die storie se boodskap in te oefen.

Sosiale stories is besonder effektief om goeie aanvaarbare en positiewe gedrag by 'n kind te kweek. Tydens die skryf en vertel van die storie moet daar gefokus word op positiewe aspekte en erkenning word gegee aan positiewe gedrag wat geopenbaar word. Die storie moet oor 'n tydperk gereeld herhaal word ten einde die positiewe gedrag vas te lê. Gedurende die tydperk moet die leerder se optrede gemonitor word en positiewe gedrag moet aangeprys en beloon word (Gray, 1998:171). Die kind word sodoende gehelp om 'n positiewe assosiasie met die gebeure in die storie te vorm.

Sosiale stories moet nooit as 'n vorm van straf vir onaanvaarbare gedrag gebruik word nie. Volgens Gray (2005:1) is dit belangrik dat daar erkenning vir goeie gedrag gegee word. Een storie moet op 'n slag gebruik word om te voorkom dat die leerder oorweldig word deur 'n groot hoeveelheid inligting. 'n Eerlike en op-die-man-af-manier van aanbidding van die storie moet gebruik word, byvoorbeeld: *“Ek het hierdie storie vir jou geskryf en dit gaan oor hoe 'n mens 'n kaartjie koop as jy op die bus wil ry”*. Dit belangrik om tydens die herhaling van die storie 'n kalm en vriendelike stemtoon en 'n positiewe, geduldige houding teenoor die kind te openbaar om die gewenste effek van die storie te verkry. Die tydperk tussen die herhaling van die storie kan

verleng word om die storie in te skerp en die inhoud van die storie kan verander word om die kind se nuut verworwe vaardighede te weerspieël.

3.5.4.1 Riglyne vir die skryf van sosiale stories

Tydens die skryf van 'n sosiale stories moet daar besluit word wat die doel van die storie is, met ander woorde wat wil bereik word deur die vertelling van die storie. Volgens *The National Autistic Society* (2012:4) moet inligting wat in die storie weergegee word, akkuraat en geloofwaardig wees en moet woorde soos “somsyds” en “gewoonlik” gebruik word vir uitkomst wat nie gewaarborg kan word nie. Die skrywer moet in gedagte hou hoe 'n outistiese kind situasies verwerk, verstaan en beleef.

Sosiale stories word gewoonlik vanuit die eerste persoon-perspektief geskryf en aangepas om by die unieke behoeftes en intelligensievermoë van die betrokke leerder te pas (The National Autistic Society, 2012:1). Dit is belangrik dat die skrywer van die storie akkurate beskrywings gee om die werklike betekenis van die storie weer te gee.

Volgens Kalyva (2011:53) moet 'n leerder se persoonlikheid in gedagte gehou word tydens die skryf en vertel van 'n sosiale storie. Outistiese kinders is visuele leerders en daarom is sosiale stories besonder geskik om inligting aan hierdie kinders oor te dra. Die visuele voorstelling van die storie deur middel van die gebruik van prente, foto's en beskrywende sinne, vergemaklik die verstaan van die situasie of omstandighede waarbinne die gebeure afspeel (Kalyva, 2011:53).

Tydens die skryf van 'n sosiale storie word daar van beskrywende sinne gebruik gemaak. Beskrywende sinne word gebruik om vrae te beantwoord soos “*waar kom die situasie voor*”, “*wie is die persone met wie dit gebeur*” en “*hoekom tree die karakters so op*”. Pleks van die woord “*altyd*”, moet woorde soos “*partykeer*” of “*gewoonlik*” gebruik word om verwarring by die outistiese kind te voorkom (Jones, 2003:62).

Volgens *The National Autistic Society* (2012:2) word daar van perspektief-sinne gebruik gemaak om die karakters se reaksie, hulle emosionele belewenis en die rede vir hulle optrede te beskryf sowel as om insig te gee oor die gevoelens, idees, oortuigings en die reaksie en optrede van die karakters in die storie (The National Autism Society, 2015:2).

Wanneer daar gepoog word om korrekte optrede of gedrag soos empatie vir die omstandighede van die karakter by kinders te ontlok, moet voorskriftelike sinne gebruik word. Deur gebruik te maak van direkte of voorskriftelike sinne, word die kind bewus gemaak van die karakters se reaksie en watter gevoelens hulle reaksie by ander persone ontlok. Volgens *The National Autistic Society* (2012:2) is dit belangrik dat direkte of voorskriftelike sinne gebruik word om 'n

positiewe fokus aan 'n storie te gee ten einde die kind terloops te wys op aanvaarbare gedrag en wat hy tydens 'n soortgelyke situasie kan uitvoer. Onduidelike sinne moet liefsvormig word omdat outistiese kinders geneig is om dit wat gesê word, letterlik te interpreteer (Gray, 1998:177).

Simpson en Reagan (aangehaal deur Kalyva, 2011:49) noem dat daar van bevestigende sinne gebruik gemaak word om die belangrikheid van die boodskap van 'n vorige sin te beklemtoon. Bevestigende sinne word dikwels gebruik om tradisionele kulturele waardes en godsdienstige oortuigings aan die leerder oor te dra.

Regstellende en koöperatiewe sinne word gebruik om aan die kind informasie te verskaf om hom veilig en geborge te laat voel en om inligting te verskaf oor wie hom sal ondersteun en na wie hy kan gaan om hulp indien hy hom in 'n soortgelyke situasie bevind (Kalyva, 2011:49; Sansosti, Powell-Smith & Kinciad, 2004:199). Regstellende en koöperatiewe sinne is veral handig om die boodskap van 'n storie te herroep en dan die inligting wat hy deur middel van die storie verkry het, in sy eie lewe toe te pas. Iets wat reeds aan die kind bekend is, word gebruik om 'n persoonlike betekenis aan 'n spesifieke situasie te gee. Só sal die begrip dat 'n mens kos en water nodig het om sterk en gesond te wees verduidelik word deur gebruik te maak van iets wat reeds aan die kind bekend is. Die kind weet uit ondervinding dat 'n plantjie water en sonlig benodig om te groei en daarom kan hierdie beeld gebruik word om aan die kind te verduidelik dat 'n mens ook kos en water nodig het om sterk en gesond te bly (The National Autistic Society, 2012:3). Die nadeel van die gebruik van regstellende en koöperatiewe sinne is dat outistiese kinders wat probleme ondervind met die interpretasie van abstrakte taal en uitdrukkings dikwels nie die simboliek agter die gebruik van hierdie beelde verstaan nie.

Daar word van onvolledige sinne gebruik gemaak om die outistiese kind die geleentheid te bied om die verloop van die verhaal te raai of te voorspel. Die gebruik van onvolledige sinne bied die geleentheid aan die outistiese kind om homself binne die situasie waarvoor die storie gaan te sien en dan te probeer voorspel wat volgende gaan gebeur. 'n Gedeelte van 'n sin word aan die kind gegee en hy word toegelaat om die sin te voltooi en die verloop van die storie te voorspel (The National Autistic Society, 2012:4).

Sosiale stories is besonder effektief om goeie aanvaarbare en positiewe gedrag by outistiese kinders te kweek. Tydens die skryf en vertel van die storie moet daar gefokus word op positiewe aspekte en erkenning gegee word aan positiewe gedrag wat geopenbaar word. Gedurende die tydperk moet die leerder se optrede gemonitor word en positiewe gedrag moet geprys en beloon word (Gray, 1998).

Sosiale stories kan deur die kind self of deur 'n volwassene voorgelees word. Daar kan ook van ouditiewe apparate gebruik gemaak word, soos CD-spelers, rekenaarprogramme of aanbiedings deur middel van DVD's (Sansosti *et al.*, 2004:196).

3.5.5 Strokiesprente

Strokiesprente word gebruik om kinders met outisme te help om abstrakte begrippe te verstaan. Volgens die *National Autistic Society* (2013a:1) word die storie geteken soos wat die storie vertel word.

Ten tye van die sosiale strokiesprent-gesprek neem die outistiese kind die hoofrol in en die ouer of onderwyser die ondersteunende rol. Die gesprek word meestal begin met 'n verwysing na iets wat aan die kind bekend is om hom op sy gemak te stel. Strokiesprentblokke kan ook gebruik word om die verloop van 'n gebeurtenis in die korrekte volgorde te plaas (Sicile-Kira, 2004:108). Die persoon wat die ondersteunende rol inneem vra toepaslike vrae en die kind kan verbaal en met behulp van die teken van prente reageer. Kleur word gebruik om die gevoelens en emosies van die persone betrokke uit te beeld en om perspektief te kry oor wat die ander persoon beleef en ervaar (The National Autistic Society, 2013a:2).

Na afloop van die tekening van die storie, moet die persoon wat die ondersteunende rol inneem, weer die storie en die konteks waarbinne dit afspeel kortliks bespreek. Tekeninge kan gebruik word om die situasie op te som. Nadat die strokiesprentstorie geteken en bespreek is, beraam die leerder en onderwyser 'n gesamentlik plan van aksie om die probleem aan te pak en hoe daar in soortgelyke situasies in die toekoms opgetree behoort te word (The National Autistic Society, 2013b:2).

Strokiesprent-gesprekke is ook nuttig om aktiwiteite wat in die toekoms gaan plaasvind te bespreek en sodoende word spanning by die outistiese kind verminder. Op hierdie wyse word die leerder voorberei op 'n nuwe situasie en hoe daar op 'n aanvaarbare, toepaslike wyse reageer behoort te word (Sicile-Kira, 2004:108).

3.5.6 Die "AZ"-metode

Die "AZ"-metode is vernoem na Adam Zihni – 'n outistiese leerder wie se ouers die uitvinders van die metode was. Volgens Adam se ouers het hy normaal ontwikkel tot op 24 maande. Daarna het hy homself al hoe meer onttrek in sy eie wêreld, sy taalontwikkeling het geleidelik gestagneer en teen 36 maande het hy geen vorm van verbale kommunikasie meer gebruik nie (Zihni, 2013:1).

Die “AZ”-metode berus op die beginsel dat outistiese kinders nie oogkontak maak nie. Daar word van video’s gebruik gemaak om taalontwikkeling te bevorder en sodoende word die ongemak uitgeskakel wat ’n outistiese kind tydens die maak van oogkontak met ander kind ervaar (Zihni, 2013:1).

Dit is algemeen bekend dat die outistiese kind die maklikste met behulp van visuele beelde leer en die video-tegniek is dus ’n uitstekende medium vir die fasilitering van outistiese kinders. Bewegende beelde en geluide dra daartoe by dat die kind se aandag op die televisieskerm gefokus bly en verleng die aandagspan. Die kleurvolle beelde op die televisieskerm wek die leerder se belangstelling oor wat nog gaan kom en lei tot ’n spontane leer van nuwe kennis en woorde sonder die ongemak van oogkontak (Buggey, 2005:53).

Die “AZ”-metode maak gebruik van die outistiese leerder se fiksasie op ’n spesifieke voorwerp of belangstelling. Woordeskat, aktiwiteite en lewensvaardighede word rondom die outistiese kind se belangstelling uitgewerk en opgeneem (Zihni, 2013:1).

Outistiese kinders is bekend daarvoor dat hulle graag sinsnedes en woorde uit films of televisieprogramme aanhaal. Dit is hierdie herhalingsbeginsel wat gebruik word om hulle woordeskat, algemene kennis en lewensvaardighede te verbeter. Die “AZ”-metode word met groot sukses toegepas om nuwe vaardighede en sosiaal aanvaarbare gedrag in verskillende situasies aan die outistiese kind oor te dra (Zihni, 2013:1).

3.5.7 Sosiale vaardigheidslesse

Outistiese kinders verstaan dikwels nie die ongeskrewe reëls van sosiale verhoudings nie. Volgens Betts *et al.* (2007:146) is dit die onderwyser se verantwoordelikheid om die outistiese kind behulpsaam te wees met die aanleer van gepaste sosiale gedrag. Die doel van sosiale vaardigheidslesse is om sosiaal aanvaarbare gedrag aan die outistiese leerder te fasiliteer. Dit word gedoen deur middel van kort sessies van tien minute of langer periodes, indien nodig. Volgens Betts *et al.* (2007:146) is die doel van ’n sosiale vaardigheidsgroep om aan die outistiese kind, sowel as aan ander kinders wat sosialiseringprobleme ondervind, die nodige ondersteuning te bied vir die aanleer van aanvaarbare sosiale gedrag.

Die sosiale vaardigheidsgroep vergader elke tweede week en die kind word aan verskillende scenario’s blootgestel en word dan geskool oor hoe om gepas tydens die verskillende situasies op te tree. Vaardighede soos om te glimlag as jy iemand groet of om totsiens te waai word aangeleer (Betts *et al.*, 2007:146). Hierdie metode is besonder geskik om in hoofstroomskole te gebruik, aangesien outistiese kinders en ander kinders wat ook sosialiseringprobleme

ondervind, hierby kan baat vind ten einde te leer om gemakliker en meer spontaan met hulle portuurgroep te sosialiseer.

3.5.8 Video-modellering

Outistiese kinders is visuele leerders en geniet dit om na video's en televisieprogramme te kyk. Video-modellering is 'n eenvoudige visuele onderrigmetode waartydens 'n spesifieke vaardigheid of gedrag modelleer word en die outistiese kind gemotiveer word om die gemodelleerde vaardigheid of gedrag self te gaan naboots. Dit is geskool op Bandura se sosiale leerteorie dat nuwe vaardighede en gedrag aangeleer kan word deur ander persone waar te neem (McLeod, 2011:1).

Video-modellering is koste-effektief en besonder geskik om sosiale kommunikasievaardighede te onderrig. Onderrig met video-modellering vind plaas in 'n bekende omgewing en verskillende vaardighede kan in een scenario gedemonstreer word. Outistiese kinders geniet die herhaling van televisieprogramme en -stories en sal herhalend na dieselfde video kyk, wat vaslegging van die vaardigheid verbeter.

Die persoon wat die vaardighede of gedrag modelleer word 'n model genoem. Die outistiese kind geniet dit om saam met hulle portuurgroep na video's te kyk en leer vind plaas in 'n ontspanne en gelukkige atmosfeer waarbinne die outistiese leerder veilig voel om self die vaardighede te probeer. Na afloop van die demonstrasie, word die kind die geleentheid gegun om dit wat hy observeer het, na te boots (Buggery, 2005:52-53). As die outistiese leerder positiewe reaksie oor die modellering van die gedrag kry, is hulle geneig om die gedrag te herhaal en sodoende word die vaardigheid versterk en verbeter. Die outistiese leerder veralgemeen die vaardigheid en begin dit in sy alledaagse lewe gebruik (McLeod, 2011:2).

Video-modellering kan gebruik word om nuwe vaardighede aan te leer of bestaande gedrag te verander. Die outistiese kind leer die maklikste deur middel van visuele stimulasie en geniet dit om op 'n speelse wyse nuwe inligting te bekom (Bellini & Akullian, 2007:263). Outistiese kinders geniet dit om na sosiale interaksies op video's te kyk en dan na aanleiding van wat hulle op die video gesien het, met hulle klasmaats in wederkerige spel betrokke te raak (MacDonald, 2009:43-44).

Video-modellering is besonder geskik om te gebruik as 'n metode van intervensie, aangesien outistiese kinders makliker konsentreer wanneer hulle self aktief aan die leerproses deelneem. Hulle leer ook makliker deur middel van visuele stimuli en prosesseer visuele stimuli makliker as ouditiewe stimuli (Grandin, 2006:1).

Vaslegging van die gemodelleerde gedrag vind ook plaas wanneer die leerder herhaaldelik na die video kyk. Video-modellering is 'n aktiewe proses, want die kwessie van oogkontak, wat vir die outistiese kind 'n probleem is, word ook uitgeskakel deur die gebruik van video-modellering en visuele instruksies word makliker onthou en geprosesseer (Corbett & Abdullah, 2005:4).

3.6 WENKE OM OUTISTIESE LEERDERS IN HOOFSTROOMKLASSE SUKSESVOL TE AKKOMMODEER

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gee tans geen doelbewuste voorskrifte vir die ondersteuning aan die outistiese kind binne hoofstroomskole nie (Donald *et al.*, 2010:18; Naicker, 2006:4-6). Leergestremde kinders word meestal in hoofstroomskole geakkommodeer as gevolg van die implementering van die polis dokument, Witskrif 6. Meeste van die leerders met spesiale onderwysbehoefte se behoeftes ten opsigte van aanpassings van die kurrikulum sowel as die onderwysstelsel, maak geen spesifieke aanpassings vir hierdie leerders nie. Volgens Lomofsky en Lazarus (2001:307-310) lei dit tot groot getalle leerders wat die skool vroeg verlaat of gee dit aanleiding tot 'n gevoel van mislukking by hierdie leerders omdat hulle nie teen die selfde tempo as die res van die leerders kan vorder of die werk kan baas raak nie (Swart & Pettipher, 2011:14-19).

Hoofstroomskole wat wel outistiese leerders akkommodeer beskik nie oor die fondse om spesiale programme te implementeer nie en onderwysers beskik ook nie oor die nodige kennis oor hoe om hierdie programme te gebruik nie. Volgens Papadakis (2012:2) het navorsing aangedui dat onderwysers die akkommodering en onderrig van outistiese leerders binne hoofstroomklasse as van die moeilikste uitdagings van inklusiewe onderwys beskou.

Ten einde effektiewe hulpverlening aan die outistiese leerder te verleen, is dit noodsaaklik dat die leerder se ontwikkelingsstadium asook die verskillende sisteme waarin die leerder hom bevind, tydens die saamstel van 'n individuele ondersteuningsprogram in gedagte gehou moet word. Hierdie verskillende sisteme sluit die gesin, skool, portuurgroep en breë gemeenskap in (Landsberg, Kruger & Nel, 2008:11).

Indien outistiese leerders suksesvol binne hoofstroomklasse geakkommodeer gaan word, moet onderwysers volgens Siegel (1998:306) daarvan kennis dra dat elke outistiese leerder uniek is met sy eie karaktereienskappe, spesifieke behoeftes, vermoëns en ontwikkelingsvlak. Dit is belangrik om 'n holistiese benadering te volg by die onderrig van leerders met outisme (Moore, 2014:1). Juis omdat daar met die onderrig van outistiese leerders 'n holistiese benadering gevolg moet word, is dit belangrik om aan onderwysers riglyne voor te hou wat sal help om die skooldag vir die outistiese leerder makliker en sonder onnodige spanning te laat verloop.

Dit is algemeen bekend dat outistiese leerders angstig en gespanne raak en dan met emosionele uitbarstings of sosiaal-onvanpaste gedrag reageer wanneer hulle sensories oorgestimuleer word of as hulle nie weet wat van hulle verwag word nie. Hierdie vreemde en ongewone gedrag van die outistiese leerder beïnvloed die wyse waarop sy klasmaats hom ervaar, aanvaar en by sosiale aktiwiteite betrek. Schopler en Mesibov (1992:111) beaam hierdie stelling en beskryf die gevoel wat outistiese kinders ervaar as 'n konstante gevoel van plankekoors (of "stage fright") wat soms met maagpyn en senuweeagtige hand- of liggaamsbewegings gepaard gaan.

Om dus onnodige spanning by outistiese leerders te voorkom, moet onderwysers bewus wees wat hulle kan doen om outistiese leerders se spanningsvlakke te verminder en hoe hulle te werk moet gaan om hierdie leerders in hulle klasse te akkommodeer en te ondersteun met die aanleer en verstaan van sosiale gedrag.

Indien die onderwyser en skoolorganisasie daartoe kan bydra om spanning by die outistiese leerder te verminder, sal dit beslis 'n positiewe uitwerking op sy sosiale interaksie met sy medeleerders hê.

Enkele faktore wat tot angstigheid en sosiaal-onaanvaarbare gedrag by outistiese leerders kan bydra, gaan vervolgens uitgelig word en wenke wat onderwysers kan toepas om outistiese leerders beter binne die skoolomgewing te ondersteun gaan aan die hand hiervan gegee word.

3.6.1 Faktore wat akademiese en sosiale funksionering van outistiese leerders kan beïnvloed

3.6.1.1 Koördinerings en beplanning van veranderinge in roetine

Outistiese leerders sukkel met die koördinerings en beplanning van aktiwiteite en kry dikwels nie betyds klaar met hulle skoolwerk nie. Mesibov *et al.* (2004b:24) onderskryf hierdie stelling en noem dat tydverloop en effektiewe benutting van tyd 'n moeilik verstaanbare begrip vir outistiese kinders is.

Outistiese leerders leer makliker deur middel van visuele stimulasie en onderwysers kan dit positief gebruik om die leerders te ondersteun met die koördinerings en beplanning van hulle take. Eenvoudige prente kan gebruik word om die verloop van gebeure of take aan die leerder voor te hou. Die onderwyser moet eerstens besluit wat hy met die prente wil bereik. Byvoorbeeld, wil hy die verloop van die dagprogram voorstel óf die verskillende stappe wat die kind moet volg om 'n aktiwiteit te voltooi?

Indien die outistiese leerder nie daarvan hou om uitgesonder te word en dat die aandag onnodig op hom gevestig word nie, kan die onderwyser van 'n groot visuele kaart gebruik maak wat vir die hele klas gebruik kan word. Indien die leerder egter meer ondersteuning benodig, kan 'n kleiner voorbeeld van die groot kaart op sy tafel geplaas word (Winter, 2006:30-31).

Winters (2006:31) noem dat daar van foto's of getekende prente gebruik gemaak kan word by die maak van die kaarte. Hierdie prente word dan op 'n Velcro-strook vasgemaak en soos die leerder die verskillende take of stappe voltooi, kan hy die betrokke prente verwyder en in 'n houer plaas.

Dit is belangrik dat die verloop van die organiseringskaart aan die begin van die dag of les met die kind bespreek word. Enige verandering in die verloop van die dagprogram of rooster moet aan die leerder verduidelik word sodat hy voorbereid kan wees op die verandering in sy gewone roetine (Betts *et al.*, 2007:16). Mesibov *et al.* (2004b:23) ondersteun hierdie voorstel en noem dat die outistiese leerder maklik verward voel wanneer hulle nie presies weet wat van hulle verwag word of wat volgende gaan gebeur nie en dat hulle dit verkies om aktiwiteite volgens 'n gestruktureerde patroon uit te voer. Hulle is soms ook nie in staat om dit wat hulle binne 'n sekere situasie geleer het, toe te pas of in 'n soortgelyke situasie te gebruik nie.

Winter (2006:32) noem dat dit baie belangrik is dat daar aan die outistiese leerder 'n rede gegee moet word waarom daar aan sy visuele organiseerder verander moet word. Die rede vir die verandering van die rooster of die wyse waarop te werk gegaan moet word om 'n taak te voltooi, moet stap-vir-stap aan die leerder verduidelik word en die nuwe roetine moet volledig verduidelik word.

3.6.1.2 Sensoriese prosessering

Outistiese leerders word daagliks tydens die skooldag blootgestel aan 'n verskeidenheid van sensoriese stimuli. Die gewone leerder sal geen of weinig reaksie toon op die grassnyer wat buite die gras sny, die flikkerende lig agter in die klas of die geluid wat bordkryt op die skryfbord maak nie; maar dit stel groot eise aan die outistiese leerder se sensoriese prosessering. Volgens Wilkes (2011:2) is dit dus verstaanbaar dat 'n outistiese leerder soms uiting aan sy oorlaaide sensoriese sisteem sal gee deur met self-stimulerende gedrag te reageer, wat kan wissel van die spin van voorwerpe of self-stimulerende hand- en wiegbewegings. Wilkes (2011:2) noem die geval van 'n outistiese kind wat sê dat hy geen beheer het as hy sensoriese oorlading beleef nie: *"I just shut down... you get what's known as fragmentation... it's weird, like being tuned into 40 TV channels."*

Betts *et al.* (2007:135) noem dat voordat 'n outistiese leerder gestraf moet word, moet die onderwysers doodseker maak of die oortreding plaasgevind het omdat die leerder doelbewus 'n reël oortree het en of die oortreding plaasgevind het as gevolg van kenmerkende outistiese gedrag van die leerder, byvoorbeeld oorreaksie as gevolg van sensoriese oorlading (Wilkes, 2011:2).

3.6.1.3 Volg van instruksies

Leerders met outisme moet baie duidelike opdragte ontvang sodat hulle weet wat van hulle verwag word. Daar kan nie aangeneem word dat die outistiese leerder vanself sal kan aflei wat volgende van hulle verwag word nie. Dit is dus belangrik dat onderwysers bewus moet wees van hierdie kind se onvermoë om nie instinktief te weet wat die volgende stap gaan wees nadat 'n opdrag gegee is nie.

Dit is dus belangrik dat onderwysers vooraf aan die outistiese leerder sal verduidelik wat die manier is waarop 'n opdrag voltooi word of die wyse waarvolgens 'n toets of eksamenvraestel gevra gaan word sodat hy 'n duidelik begrip het van wat van hom verwag word (Colley, 2012:9). Onderwysers wat reeds met 'n outistiese leerder gewerk het, weet hoe belangrik dit is om vir so 'n leerder duidelike instruksies te gee oor wanneer en presies hoe hy iets moet doen. Colley (2012:9) beveel aan dat instruksies kort en eenvoudig moet wees en dat instruksies neergeskryf en naby die leerder gehou kan word om dit vir hom maklik te maak om weer daarna te verwys indien nodig.

3.6.1.4 Sosiale en emosionele funksionering

Travis en Sigman (1998:65) noem dat outistiese leerders se kommunikasievaardighede, sosiale insig en emosionele response op ander leerders se optredes, beperk of ingekort voorkom. Die outistiese leerder is geneig om op 'n ontoepaslike wyse ander se gesprekke te onderbreek of aanmerkings te maak wat deur ander leerders as onbeskof beskou kan word. Dit is noodsaaklik vir goeie sosiale interaksie dat 'n outistiese leerder weet hoe om toepaslik te reageer, wat gepas is om te sê binne 'n geselskap en om aandagtig te luister na dit wat 'n ander leerder sê. Colley (2012:6) beaam hierdie stelling en noem dat outistiese leerders dikwels as arrogant, koppig en selfs onbeskof voorkom as gevolg van die agterstand ten opsigte van hulle sosiale en kommunikasievaardighede. Volgens die *The National Autism Society* (2013:3) is dit belangrik dat die outistiese leerder geleer moet word wat die korrekte wyse is om 'n persoon te groet, hoe om 'n gesprek te inisieer en wanneer 'n gesprek ten einde kom.

Dit nodig dat 'n outistiese kind leer om die ander leerders se persoonlike ruimte te respekteer en hulle emosies, gesigsuitdrukkings en lyftaal te verstaan en toepaslik daarop te reageer ten einde op 'n positiewe sosiale wyse met hulle te verkeer (Attwood, 2012a:7).

3.6.1.5 Die skeduleer van aktiwiteite

'n Lys van die opdragte tesame met 'n tydskedule – wanneer om te begin en wanneer dit ingehandig moet word – kan vir die outistiese leerder opgestel word om hom te help om opdragte betyds te voltooi en in te handig (Winter, 2006:32).

Die onderwyser kan die outistiese leerder voorsien van 'n geskrewe beplanning van die tydverloop wat benodig word om elke afdeling van die opdrag te voltooi sodat die outistiese leerder weet wanneer hy met die opdrag moet begin en hoeveel tyd hy aan elke afdeling van die opdrag moet spandeer (Papadakis, 2012:3).

3.6.1.6 Maak gebruik van kleurkode

Kleurkode of visuele simbole kan gebruik word om verskillende areas en aktiwiteite in die klas en skool aan te dui, want dit maak dit vir die outistiese leerder makliker om homself in sy omgewing te oriënteer en help om angstigheids te verminder omdat hy dinge en plekke in die klas en op die skoolterrein makliker kan opspoor (Papadakis, 2012:3; Winters, 2006:32).

Winters (2006:32) stel voor dat 'n kleur-gekodeerde kaart van die skool gebruik kan word indien die kind sukkel om homself op die skoolterrein te navigeer. Verskillende klasse sowel as areas op die skoolterrein kan volgens sekere kleure op die kleur-gekodeerde kaart vir die outistiese leerder aangedui word. Byvoorbeeld, dele van die skool waar hy tydens pouses mag gaan speel, word met groen gemerk, terwyl dele van die skool waar hy nie sonder sy onderwyser mag gaan nie, met rooi gemerk word, ensovoorts.

3.6.1.7 Klaskamer-organisering

Volgens Nguyen (2012:3) is die skep van 'n goed gestruktureerde ondersteunende omgewing waarbinne 'n outistiese leerder veilig en geborge kan voel, die effektiwste manier om hom te ondersteun met die hantering van die probleme wat hy elke dag moet oorkom. So kan naamkaartjies op rakke en voorwerpe aangebring word om dit vir die outistiese leerder makliker te maak om te weet waar hy iets kan kry of moet gaan bêre.

Nguyen (2012:3) noem dat dit baie belangrik is dat daar 'n vaste roetine daargestel sal word waarvolgens dinge in die klas sal gebeur, want dit sal aan die outistiese leerder die gemoedsrus gee dat hy weet wat volgende gaan gebeur en dus onnodige spanning vermy.

Skole wat daarop ingestel is om outistiese leerders te akkommodeer maak dikwels gebruik van die TEACCH-metode en SPELL (*Structure, Positive, Empathy, Low arousal and Links*). Volgens Nguyen (2012:5) kan die beginsels van die SPELL-raamwerk gebruik word om outistiese leerders te ondersteun.

Die mate van sensoriese sensitiwiteit van die outistiese leerder is een van die belangrikste aspekte wat in ag geneem moet word wanneer daar besluit word oor waar hy in 'n klas gaan sit. Dit is volgens Winter (2006:33) belangrik om die outistiese leerder se tafel en stoel so te plaas dat daar nie onnodige goed is wat sy aandag en konsentrasie sal affekteer nie. Dit sal dalk nodig wees om die rangskikking van die klaskamer te verander ten einde vir die outistiese leerder 'n plek te skep waar hy ongesteurd kan werk en self kan heen gaan as hy 'n sensoriese oorlading beleef en 'n behoefte aan sensoriese ontlading of "time out" het (Plimley & Bowen, 2006:30-31).

Dit is belangrik dat die outistiese leerder deeglik bewus gemaak sal word van die klas- en skoolreëls en die gevolge indien hy van die reëls oortree. Dit is belangrik dat die reëls visueel voorgestel sal word sodat die outistiese leerder dit beter kan verstaan (Perepa, 2012:9).

3.6.1.8 Taal en kommunikasie, metafore, figuurlike taal en sarkasme

Outistiese leerders ondervind probleme met taal en kommunikasie, ongeag hulle vlak van kognitiewe ontwikkeling. Volgens Colley (2012:4) gebruik outistiese leerders dikwels groot woorde en hoogdrawende taal, maar die inhoud en betekenis van wat hulle wil sê, word dikwels nie korrek oorgedra nie.

Outistiese leerders ondervind probleme om simboliese en abstrakte taal te verstaan. In die outistiese leefwêreld het woorde slegs een betekenis en geen ander betekenis word aan 'n woord gekoppel nie. Abstrakte begrippe, soos idiomatiese uitdrukkings en metafore, word letterlik verstaan en dubbelsinnige boodskappe veroorsaak dikwels verwarring en ontoepaslike optredes (Perepa, 2012:4). Colley (2012:4) ondersteun Perepa se mening en noem dat grappies en sarkastiese opmerkings liefers vermy moet word, aangesien outistiese leerders hierdie woorde letterlik interpreteer en nie die humor agter 'n grappie sal verstaan nie.

Onderwysers moet verkieslik van konkrete visuele aanwysings en verduidelikings gebruik maak wanneer 'n opdrag aan outistiese leerders gegee word. Indien taal as hulpmiddel in sosiale interaksie gebruik word, is dit belangrik dat outistiese leerders spesiaal onderrig sal word oor wanneer en watter tipe taal in sekere situasies toepaslik is. Colley (2012:4) beveel aan dat onderwysers daarop bedag moet wees om die outistiese leerder elke dag persoonlik te groet en daarop aan te dring dat die leerder op die groet reageer. Die outistiese leerder leer sodoende om toepaslik te reageer sou hy hom in soortgelyke situasies bevind.

3.6.1.9 Klaswerk

Outistiese leerders sukkel om nie-verbale kommunikasie, soos gebare en gesigsuitdrukkings, te verstaan en reg te interpreteer. Belangrike inligting word dikwels deur hierdie leerders gemis en dit is dus belangrik dat onderwysers hierdie onvermoë van die outistiese leerders in ag sal neem wanneer hulle iets verduidelik. Die onderwyser moet dus gebruik maak van visuele apparate of kleurvolle diagramme of aanwysings op die bord terwyl hy iets verduidelik om die outistiese leerder so die geleentheid te gee om dit wat die onderwyser sê met 'n visuele beeld te assosieer. Op dié wyse sal dit die outistiese leerder help om te onthou waaroor die onderwyser gepraat het en hy sal leer om die lyftaal en stemtoon van die onderwyser te verstaan en korrek te kan interpreteer (Winter, 2006:34).

Betts *et al.* (2007:31) stel voor dat huiswerk reeds aan die begin van die klas op die bord geskryf word sodat die outistiese leerder genoeg tyd sal hê om die huiswerk af te skryf. Perepa (2012:9) noem dat dit belangrik is dat onderwysers van 'n konkrete visuele apparaat gebruik sal maak wanneer 'n les aangebied of iets verduidelik word. 'n Nuwe begrip moet visueel op soveel moontlike maniere aangebied word en outistiese leerders moet toegelaat word om die apparaat self te hanteer.

3.6.1.10 Gebruik die leerder se spesifieke belangstelling

Die outistiese leerder se spesifieke belangstellings en vaardighede kan gebruik word om hom te motiveer om aan 'n gesprek deel te neem of om hom by 'n groepsaktiwiteit te betrek. Outistiese leerders het gewoonlik een of ander iets waarin hulle baie belangstel en hulle beskik dikwels oor 'n uitgebreide kennis oor die onderwerp en geniet dit gewoonlik om oor dié belangstellings te praat (Winter, 2006:35).

3.6.1.11 Bemeestering van ongeskrewe reëls

Volgens Betts *et al.* (2007:20) is dit nodig dat outistiese leerders onderrig word in ongeskrewe skoolreëls wat ander leerders outomaties snap deur die waarneming van onderwysers se liggaamstaal of gesigsuitdrukkings. Aangesien outistiese leerders sukkel om nie-verbale taal te verstaan, mis hulle hierdie subtiele boodskappe van goedkeuring of afkeuring wat 'n onderwyser deur middel van sy gedrag of oë oordra.

Betts *et al.* (2007:20) noem dat die outistiese leerder kan baat vind by eksplisiete instruksies en verduidelikings ten opsigte van alle aspekte van sy skoolervaring. Toepassing van reëls is vir outistiese leerders problematies: hulle leef volgens die reël van wit en swart en geen grys areas word toegelaat nie. Wit leuentjies, terg en flirtasies met ander individue is vir hulle totaal onverstaanbaar (Mesibov, 2013:23). Dit is belangrik dat die skoolreëls aan die outistiese leerder

verduidelik sal word en dat hy sal verstaan watter gedrag en waarom sekere gedrag van hom by die skool verwag word.

Betts *et al.* (2007:20) is oortuig daarvan dat outistiese leerders met die nodige ondersteuning en riglyne kan leer om die ongeskrewe reëls van die skool suksesvol na te kom en te gehoorsaam.

3.6.1.12 Verwisseling van klas

Verwisseling van een klas na die volgende is waarskynlik die moeilikste deel van die dag vir die outistiese leerder en kan 'n groot mate van spanning by hierdie leerder veroorsaak. Betts *et al.* (2007:21) stel voor dat onderwysers wat vir 'n outistiese leerder klasgee, die leerder aan die begin en einde van 'n periode die geleentheid gee om homself en sy gereedskap te organiseer alvorens daar met die les begin of 'n instruksie of opdrag gegee word. Dit verminder die gevoel van spanning en angstigtheid wat met die verwisseling van klas gepaard gaan.

Betts *et al.* (2007:21) stel voor dat die onderwyser aan die begin en einde van die periode die outistiese leerder by die deur moet verwelkom en afsien en hom moet vra of hy weet waarheen hy dan moet gaan. Die gebruik van 'n "buddy" of "maatjie-stelsel" kan ook vrugte afwerp. 'n Leerder word aangewys om saam met die outistiese leerder te stap en seker te maak dat hy betyds en by die regte klas uitkom.

3.6.1.13 Afknouery

Outistiese leerders is dikwels die teken van ander leerders se afknouery, juis omdat hulle gedrag en optrede vreemd en anders voorkom. Sarkastiese aanmerkings en grappies ten koste van die leerder, kan hierdie kind wat reeds onseker en fyngvoelig is se selfbeeld erg skaad en hom meer bewus maak van sy andersheid. Omdat outistiese leerders nie abstrakte taal maklik verstaan nie, kan hulle soms ontoepaslik reageer en hulle optrede kan dan deur ander leerders uitgebuit word om dinge te doen wat hulle nie normaalweg sou doen nie (Wilkes, 2011:8).

Outistiese leerders kan toegelaat word om 'n rukkie voor die ander leerders te verdaag om sodoende boelies wat geneig is om hulle te terroriseer, te vermy. Colley (2012:6) stel voor dat daar van 'n "buddy-stelsel" gebruik gemaak word om outistiese leerders te beskerm teen verbale of fisieke afknouery deur ander leerders, asook dat outistiese leerders geleer moet word dat afknouery aangemeld moet word.

3.6.1.14 Voorsorgmaatreëls op die speelgrond

Pouses word beskou as een van die spanningvolste tye vir 'n outistiese leerder by die skool. Al die probleme wat hy in die klaskamer moet oorkom, word meer prominent as hy op die speelterrein is. Volgens Perepa (2012:12) kan die ongestruktureerde roetine van pouse sowel as

ander leerders se geraas en gedruis hoë vlakke van spanning en angstigheid by die outistiese leerder wek. Volgens Betts *et al.* (2007:120) vereis speelyd tydens pouse die gebruik van sosiale vaardighede, aangesien dit die tyd is waartydens leerders kans kry om op 'n informele wyse sosiale interaksie met mekaar te hê.

Outistiese leerders gebruik dikwels onvanpaste gedrag tydens pouses om hulle behoefte om deel te wees van 'n groep aan ander oor te dra. So sal 'n outistiese leerder byvoorbeeld 'n kind se kosblik of speelding gryp en daarmee weghardloop om sodoende die maatjie se aandag te trek, maar deur dié optrede, die verkeerde reaksie by die ander leerder ontlok.

Perepa (2012:13) noem dat dit vir outistiese leerders baie moeilik is om die nodige vaardighede aan te leer om tydens pouses aan 'n speletjie deel te neem. Die toepassing van die reëls van die speletjie kan ook problematies wees, aangesien outistiese leerders sukkel om die toepassing van reëls te verstaan en indien 'n reël nie rigied of konsekwent toegepas word nie, kan dit woede-uitbarstings by die outistiese leerder veroorsaak.

Dit is ook tydens pouse wanneer outistiese leerders dikwels deur ander kinders geterg of gespot word oor hulle vreemde manier van optrede, aangesien daar dikwels nie genoegsame toesig is om die afknouery van leerders te verhoed nie (Betts *et al.*, 2007:120). Perepa (2012:14) stel voor dat daar van beskerm engele ("*guardian angels*") of speelgroepolisie ("*playgroup cops*") gebruik gemaak word om outistiese leerders tydens pouse of ander ongestruktureerde aktiwiteite by te staan. "*Beskermengele*" of "*speelgroepolisie*" kan leerders wees wat gekies word om as mentors op te tree vir outistiese leerders wat alleen is of tydens pouse hulp benodig met die inskakeling by aktiwiteite. Hierdie leerders kan geïdentifiseer word, deur byvoorbeeld 'n spesiale hoed of lapelwapen te dra. Perepa (2012:14) noem dat die mentor van outistiese leerders nie alleen voordelig is vir die outistiese leerder nie, maar dat dit ook die selfvertroue van die leerders wat as beskerm engele optree kan verbeter.

3.6.1.15 Bewusmaking onder mede-leerders van redes vir outistiese gedrag

Roeyers (aangehaal deur Pignone, 2010:2) het 'n projek geloods waartydens al die leerders in 'n outistiese leerder se klas inligting rakende die simptome en hantering van die kind met outisme ontvang het. Die outistiese leerder is terselfdertyd deur middel van rolspel blootgestel aan sosiale interaksies met ander kinders. Na die afloop van hierdie projek, was daar 'n merkbare verandering en verbetering in die sosiale vaardigheid van hierdie outistiese kind waarneembaar (Pignone, 2010).

Volgens Roeyers (aangehaal deur Pignone, 2010:2) is daar met hierdie projek bewys dat die outistiese leerder suksesvolle vriendskapsverhoudings kan sluit indien hulle die geleentheid

gegun word en indien hulle portuurgroep verstaan waarom hulle soms vreemd reageer. Na afloop van die projek, het die outistiese leerder gesê: *“they are all trying to be my friends now. They’re really nice to me, they’re asking me questions. Something that wasn’t there before and now they like me. I feel safer, like I’m not going to get teased or anything anymore”* (Pignone, 2010:3). Daar was wedersyds beter begrip vir mekaar se optrede, soos blyk uit die woorde van ’n klasmaat: *“I’ve noticed in class he still does those things but I don’t actually think he’s weird anymore. I know he has a problem and he can’t help it and we now get along because I know that”* (Pignone, 2010:3).

Colley (2012:13) beklemtoon dat onderwysers nie moet probeer om die outistiese leerder te verander nie, maar dat hulle sosiale interaksies met ander leerders moet aanmoedig en, waar moontlik, die klasomgewing só te verander dat dit die outistiese leerder se unieke behoeftes sal akkommodeer en hom by die res van die klas sal insluit. Volgens Colley (2012:13) sal nie net die outistiese leerder by die aanpassings baat nie, maar die res van die klas sal ook daaruit voordeel trek.

3.6.2 Die akkommodering van outistiese leerders in Suid-Afrikaanse skole

Met die implementering van inklusiewe onderwys, is ’n positiewe stap geneem om gestremde leerders wat vroeër van hoofstroomonderwys uitgesluit is, te akkommodeer. Leerderondersteuning in Suid-Afrikaanse skole geskied volgens die voorskrifte van Witskrif 6 (Landsberg *et al.*, 2008:62). ’n Sisteembenadering word gevolg waarvolgens interaksie tussen verskillende sisteme gebruik word om ondersteuning te bied aan die kind met leerhindernisse.

Volgens Plimley en Bowen (2006:10) is die hart van inklusiewe onderwys die reg en toestemming wat enige leerder het om “anders te wees” en nog steeds binne hoofstroomskole onderrig te kan ontvang. Inklusiewe onderwys daag elke onderwyser uit om sy houding en verwagtinge teenoor enige een met ’n gestremdheid te verander.

Tot op datum is daar nie van een-tot-een intervensieprogramme vir outistiese leerders in Suid-Afrikaanse hoofstroomskole gebruik gemaak nie (Human-Vogel & Bouwer, 2005:229; Oswald & Swart, 2011:389). Onderwysers en beheerliggame het dikwels nie ’n positiewe ingesteldheid teenoor die insluiting van outistiese leerders nie en is onkundig oor die behoeftes en kenmerke van hierdie leerders.

Die daarstelling van opvoedkundige ondersteuningsdienste is dus ’n belangrike element in die raamwerk wat vir inklusiewe onderwys daargestel is. Ouers van outistiese leerders moet in samewerking met onderwysers en opvoedkundige ondersteuningsdienste, soos terapeute en skoolsielkundiges, ’n aktiewe rol speel in die samestelling van ondersteuningsprogramme en

bepaling van watter intervensies hulle kinders benodig om meer effektief binne 'n inklusiewe skoolstelsel te kan funksioneer.

Dit is belangrik dat ouers by hierdie proses betrek word, aangesien hulle 'n belangrike bron van inligting is met betrekking tot hulle kinders se fisieke, emosionele en kognitiewe behoeftes (Engelbrecht, Green, Naicker & Engelbrecht, 2003:175). Ouers is oor die algemeen self verantwoordelik vir die aankoop en implementering van intervensieprogramme en uit vrees vir etikettering weerhou hulle dikwels die feit dat hulle kind met outisme gediagnoseer is en word hierdie kind se unieke behoeftes aan ondersteuning dikwels oor die hoof gesien of glad nie aangeroei nie.

Betts *et al.* (2007:135) noem dat 'n onderwyser met 'n outistiese leerder in sy klas, meer moet weet van die outistiese kind as van enige ander kind in sy klas. Die onderwyser moet kennis dra van die outistiese leerder se persoonlikheid en sterk en swakpunte sodat sy optrede en gedrag verstaan kan word en om dié leerder meer suksesvol te kan ondersteun in die aanleer van sosiaal aanvaarbare gedrag binne sowel as buite die klaskamer.

Betts *et al.* (2007:135) beveel aan dat onderwysers hulself bemagtig met kennis rakende die kenmerke van outisme en die probleme wat hierdie leerders elke dag tydens hulle interaksie met ander leerders kan ervaar. Dit sal onderwysers toerus om emosionele, sosiale en dissiplinêre probleme waarby outistiese leerders betrokke is, op die korrekte manier te hanteer. Dit is belangrik om te weet dat 'n outistiese leerder se negatiewe reaksie dikwels 'n oordrewe reaksie op sensoriese stimuli is, of as gevolg van die onvermoë om verbale of nie-verbale opdragte te verstaan.

Volgens Lepkowska (2008:2) is daar 'n positiewe beweging onder onderwysers om 'n kind met leergestremdhede binne hoofstroomskole te akkommodeer. Ten spyte van die veranderende gesindhede van onderwysers en goeie voornemens, word die struikelblokke en leergestremdhede waarmee outistiese leerders daaglik te doen kry, nog nie binne die Suid-Afrikaanse onderwyssisteem aangeroei nie (Pillay & Di Terlizzi, 2009:493).

Outistiese leerders met 'n verstandvermoë en wat akademies goed genoeg presteer om in 'n hoofstroomskool te kan funksioneer word tans nie werklik as 'n leerder met 'n gestremdheid beskou nie, juis omdat hierdie leerders oënskynlik geen kognitiewe probleme ondervind nie. Dit sal vir die oningeligte persoon, wat nie kennis dra van die kenmerke van outisme nie, moeilik wees om hierdie kind in die klas te identifiseer, aangesien daar nie fisieke tekens teenwoordig is soos wat by ander gestremdhede waarneembaar is nie. Die behoefte aan leerderondersteuning vir outistiese leerders binne hoofstroomskole moet ondersoek en aangepak word.

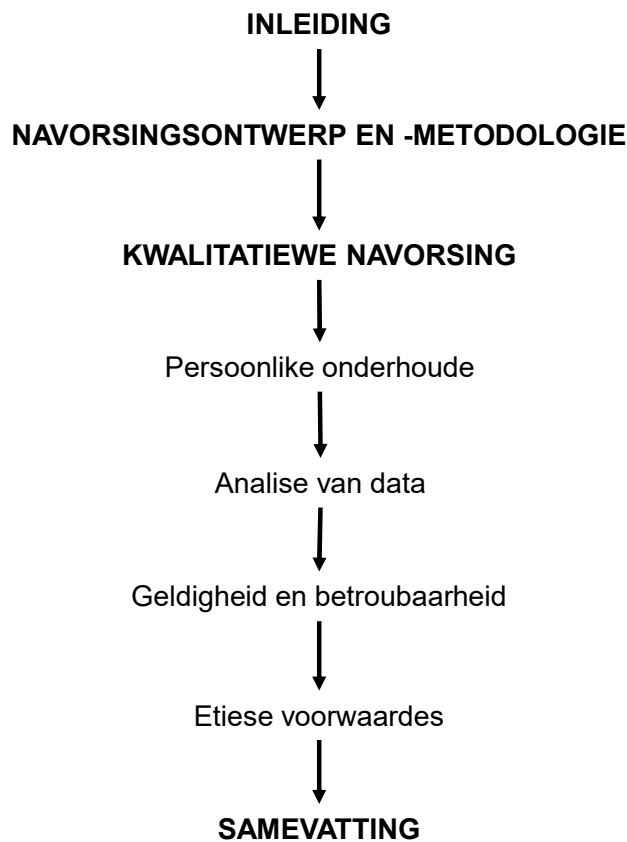
3.7 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het ondersoek ingestel aangaande faktore wat outistiese kinders se vermoë om te sosialiseer bemoeilik sowel as programme wat gebruik kan word vir die aanleer van sosiale vaardighede by outistiese leerders in skole. Spesifieke programme is bespreek en wenke is gegee om die onderwyser te bemagtig om die outistiese leerder in die klas en tydens buitemuurse aktiwiteite te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.

Hoofstuk 4 bespreek voorts die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die empiriese gedeelte van die ondersoek toegepas is.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE



Figuur 4.1: Uiteensetting van hoofstuk 4

4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk beskryf die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die empiriese gedeelte van die ondersoek gevolg is. Alvorens die navorsingsontwerp en -metodologie bespreek word, sal die navorsingsvrae wat in paragraaf 1.1 van hoofstuk 1 gestel is, weer herhaal word.

4.2 NAVORSINGSVRAE

4.2.1 Die primêre navorsingsvraag

Die primêre navorsingsvraag is soos volg gestel:

Hoe kan outistiese leerders ondersteun word met die aanleer van sosiale lewensvaardighede?

Vanuit hierdie primêre navorsingsvraag, het die volgende verbandhoudende sekondêre vrae gevloei:

4.2.2 Sekondêre navorsingsvrae

- Wat verstaan die onderwyser onder die begrip *outisme*?
- Oor watter kennis en vaardighede beskik onderwysers om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?
- Met watter programme of metodes is onderwysers bekend wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?
- Oor watter sosiale lewensvaardighede behoort outistiese leerders te beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer?
- Watter ondersteuning word tans aan leerders met outisme gegee om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas?
- Watter ondersteuningsriglyne kan voorgestel word om leerders met outisme te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree?

4.3 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

In hierdie afdeling gaan die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die onderhawige ondersoek gevolg is, beskryf word.

Alvorens die navorsingsontwerp getipeer word, gaan die navorsingsparadigma en -benadering bespreek word.

4.3.1 Navorsingsparadigma

Die navorsingsparadigma wat as filosofiese vertrekpunt vir die empiriese ondersoek gebruik is, asook die navorsingsmetodologie wat gevolg is, gaan breedvoerig bespreek word.

Volgens Hennink, Hutter en Bailley (2011:11) kan 'n paradigma beskryf word as 'n model of raamwerk wat gebruik kan word om dit wat waargeneem is, beter te verstaan. Babbie (2008:31) beaam hierdie stelling en sê dat paradigmas die filosofiese perspektiewe of wyse is wat as 'n verwysingsraamwerk dien om dit wat ons waarneem te organiseer. Die interpretivistiese paradigma het as filosofiese vertrekpunt vir die doeleindes van die studie gedien. Merriam (2009:12) noem dat die interpretivistiese paradigma of perspektief deur navorsers gebruik word wat die belewenisse van 'n verskynsel of faktore wat die verskynsel kan beïnvloed, wil verstaan. Hennink *et al.* (2011:14) beaam hierdie stelling en noem dat navorsing vanuit 'n interpretivistiese paradigma poog om mense se belewenisse en die subjektiewe betekenis wat hulle aan hul ervarings heg, te verstaan.

Volgens Nieuwenhuis (2010:59-60) is die interpretivistiese paradigma op die volgende aannames gebaseer:

- Menslike optrede kan net verstaan word deur waar te neem hoe mense reageer op ervarings en watter invloed die belewenisse van die ervarings op hulle interaksies met ander het;
- sosiale interaksie met ander is 'n eiesoortige menslike produk;
- die menslike verstand is die doelgerigte bron van oorsprong van betekenis;
- menslike gedrag word beïnvloed deur kennis van die sosiale wêreld; en
- die sosiale wêreld bestaan nie afsonderlik van menslike kennis nie.

Die uiteindelijke doel van interpretivistiese navorsing is om 'n situasie vanuit 'n sekere perspektief te beskou en te analiseer om sodoende insig te verkry in die wyse waarop 'n groep mense sin maak van die omstandighede waarin hulle hulself bevind en hoe hulle dit ervaar (Nieuwenhuis, 2010:60).

Die interpretivistiese paradigma het die navorser in staat gestel om die sosiale lewensvaardighede van outistiese leerders binne hoofstroom hoërskole en voldiens laerskole te ondersoek.

4.3.2 Die navorsingsbenadering

Ten einde die navorsingsvrae te beantwoord en die navorsingsdoelwitte te bereik, is daar van 'n kwalitatiewe, fenomenologiese benadering gebruik gemaak. Volgens Heppner, Wampold en Kivlighan (2008:270) word die navorsingsvrae in 'n fenomenologiese studie só gestel dat die navorser insig kan verkry in die alledaagse lewe en ervarings van persone wat aan navorsing deelneem sowel as wat die ervarings vir die deelnemers beteken. Merriam (2009:26) beaam hierdie stelling en noem dat fenomenologiese studies die gedeelde ervarings van mense en die effek wat die ervarings op hulle lewens het, beskryf.

Volgens Heppner *et al.* (2008:270) streef fenomenologiese studies om die gaping te vul tussen bestaande kennis oor 'n onderwerp en die werklike belewenis van deelnemers in 'n spesifieke situasie. Dit bied ook aan die navorser die geleentheid om tot 'n dieper begrip van die dinamika van die situasie te kom (Nieuwenhuis, 2010:75; Rule & John, 2011:7).

Die kwalitatiewe navorsingsbenadering kan beskryf word as 'n poging om 'n sosiale of menslike probleem te verstaan wat gegrond is op die saamstel van 'n holistiese beeld wat gevorm word met behulp van woorde, gedokumenteerde feite en die mening van deelnemers aan die navorsing (Creswell, 1994:1-2). Volgens Merriam (aangehaal deur Creswell, 1994:145) fokus kwalitatiewe navorsing eerstens op die proses van navorsing en nie soseer op die uitkomst

daarvan nie en is die insig wat spruit uit die belewenisse van die deelnemers en die navorser, die vernaamste oorweging.

Volgens Merriam (2009:5) is kwalitatiewe navorsers daarin geïnteresseerd om te verstaan hoe mense hul ervarings interpreteer, hoe hul te werk gaan tydens en na die ervaring en watter effek hierdie ervarings op hul lewens het.

Merriam (2009:5-14) noem dat dit tydens die insameling en analisering van kwalitatiewe data belangrik is dat die navorser aktief betrokke is om sodoende konsepte, aannames en teorieë uit die data te kan vorm. Dit is ook noodsaaklik dat die navorser moet poog om 'n vertrouensverhouding met die deelnemers te bou om sodoende die belewenisse en ervarings vanuit die deelnemers se oogpunt beter te kan verstaan.

Volgens Graziano en Raulin (2000:38) word kwalitatiewe navorsing gekenmerk deur die insameling van nie-kwantitatiewe data ten einde 'n sosiale of menslike probleem te verken. Nieuwenhuis (2010:78) beweer dat kwalitatiewe navorsing gebaseer is op 'n naturalistiese benadering wat poog om fenomene binne werklike lewensituasies te verstaan en nie binne eksperimentele situasies nie (Mouton, 2011:148).

Ten einde empiries vas te stel oor watter sosiale lewensvaardighede outistiese leerders beskik en hoe hulle effektief ondersteun kan word met die aanleer van toereikende sosiale lewensvaardighede, is persoonlike onderhoude met onderwysers van hierdie leerders as 'n kwalitatiewe data-insamelingsmetode gebruik.

4.3.3 Die navorsingsontwerp

Vir die doeleindes van die ondersoek, is daar van 'n interaktief-eksploratiewe navorsingsontwerp gebruik gemaak. Die ontwerp is interaktief en eksploratief omdat daar deur middel van semi-gestruktureerde individuele onderhoude met onderwysers van outistiese leerders in hoofstroom hoërskole en voldiens laerskole in interaksie getree is ten einde hulle belewenisse, persepsies en ervarings van die sosiale lewensvaardighede van hierdie outistiese leerders te ondersoek.

Volgens McMillan en Schumacher (2014:349) ondersoek 'n eksploratiewe navorsingstudie 'n tema waaroor daar min bestaande navorsing is. Die doel is om 'n konsep te verduidelik, 'n model met sy verwante subkomponente te ontwikkel of om sekere voorstelle aan te beveel.

4.3.4 Die navorsingsmetodologie

4.3.4.1 Seleksie van die deelnemers

Vir die doeleindes van die deelnemer-seleksie, is daar van 'n doelgerigte steekproefstrategie gebruik gemaak. Die deelnemers wat deel was van die doelgerigte steekproef moes aan sekere kriteria voldoen ten einde as geskikte deelnemers te kon dien.

Volgens Nieuwenhuis (2010:79) is die doelgerigte steekproefstrategie besonder geskik om te gebruik in navorsing waar deelnemers aan sekere kriteria moet voldoen om deel te kan vorm van 'n navorsingstudie.

Die studiepopulasie wat gedien het vir die seleksie van die deelnemers (d.w.s. onderwysers) het bestaan uit skole (spesifiek hoofstroom hoërskole en voldiens laerskole in die Kenneth Kaunda-skooldistrik) waar leerders wat met OSV gediagnoseer is, skoolgaan.

Die kriteria waaraan die deelnemers moes voldoen, was soos volg:

- hulle moes almal oor erkende onderwyskwalifikasies beskik;
- hulle moes almal oor toepaslike onderwyservaring beskik; en
- hulle moes almal onderrig in 'n departementele skool (hoërskool of voldiens laerskool) gee aan leerders wat met OSV gediagnoseer is.

Tabel 4.1: Persoonlike besonderhede van deelnemers

Deelnemer	Skool	Geslag	Ouderdomsgroep	Huistaal
1	Hoofstroom Hoërskool	Vroulik	40-50	Afrikaans
2	Hoofstroom Hoërskool	Vroulik	40-50	Afr. / Eng.
3	Hoofstroom Hoërskool	Vroulik	40-50	Afrikaans
4	Hoofstroom Hoërskool	Vroulik	30-40	Afrikaans
5	Hoofstroom Hoërskool	Vroulik	40-50	Afrikaans
6	Voldiens laerskool	Vroulik	20-30	Afrikaans
7	Voldiens laerskool	Vroulik	20-30	Afrikaans
8	Voldiens laerskool	Vroulik	20-30	Afrikaans
9	Voldiens laerskool	Vroulik	30-40	Afrikaans
10	Voldiens laerskool	Vroulik	20-30	Afrikaans

Die studiepopulasie wat gedien het vir die seleksie van die deelnemers (d.w.s. onderwysers) het bestaan uit tien (10) vroulike onderwysers by twee skole (een hoofstroom hoërskool en een voldiens laerskool) in die Kenneth Kaunda-skooldistrik waar leerders wat met OSV gediagnoseer is, skoolgaan. Deelnemers se ouderdom het gewissel tussen 20-50 jaar en een

onderwyser se huistaal was Afrikaans en Engels, terwyl al die ander onderwysers slegs Afrikaans as huistaal gebruik (sien Tabel 4.1).

Tabel 4.2: Inligting oor deelnemers se kwalifikasies, onderwysondervinding en ervaring in die onderrig van outistiese leerders

Deelnemer	Kwalifikasie	Onderwys ondervinding	Onderrig ervaring met outistiese leerders
Hoofstroom Hoërskool			
1	HOD	25 jaar	8 maande
2	B.Ed Hons	22 jaar	3 jaar
3	B.Ed	18 jaar	3 jaar
4	HOD	15 jaar	1 jaar
5	B.Ed	20 jaar	2 jaar
Voldiens laerskool			
6	B.Ed	2 jaar	1 jaar
7	B.Ed	1 jaar	8 maande
8	B.Ed	8 jaar	8 maande
9	B.Ed Hons (Leerder Ondersteuning)	14 jaar	1 jaar
10	B.Ed	8 jaar	8 maande

Deelnemers 1 tot 5 is almal verbonde aan 'n hoofstroom hoërskool in die Kenneth Kaunda-distrik. Deelnemers 1 en 4 beskik oor 'n Hoër Onderwys Diploma en het onderskeidelik 25 en 15 jaar onderwyservaring. Deelnemer 1 het agt maande ervaring in die onderrig van outistiese leerders en deelnemer 4 het een jaar ervaring.

Deelnemer 2 beskik oor 'n B.Ed Hons-kwalifikasie en het 22 jaar onderwyservaring en drie jaar ervaring in die onderrig van outistiese leerders. Deelnemers 3 en 5 het albei 'n B.Ed-kwalifikasie en het onderskeidelik 18 en 20 jaar onderwyservaring. Deelnemer 3 het drie jaar ervaring in die onderrig van outistiese leerders en deelnemer 5 het twee jaar ondervinding (sien Tabel 4.2).

Deelnemers 6 tot 10 is almal verbonde aan 'n voldiens laerskool in die Kenneth Kaunda-distrik. Deelnemers 6, 7, 8 en 10 beskik oor 'n B.Ed-kwalifikasie en deelnemer 9 oor 'n B.Ed Hons-kwalifikasie in Leerderondersteuning. Deelnemer 6 het twee jaar onderwyservaring en een jaar ondervinding in die onderrig van outistiese leerders. Deelnemer 7 het een jaar onderwyservaring en agt maande ondervinding in die onderrig van outistiese leerders.

Deelnemer 8 het agt jaar onderwyservaring en agt maande ondervinding in die onderrig van outistiese leerders. Deelnemer 9 het 14 jaar onderwyservaring en een jaar ondervinding in die onderrig van outistiese leerders. Deelnemer 10 het agt jaar onderwyservaring en agt maande in die onderrig van outistiese leerders.

Tabel 4.3: Inligting oor die leerders met OSV wat deur die deelnemers onderrig word

Hoërskool					
Deelnemer	Ras	Geslag	Graad	Ouderdom	Vak
1	Wit	Seun	8	13	Afrikaans
2	Wit	Seun	10	15 *	Engels
3	Wit	Seun	11	17 **	Wiskunde
4	Wit	Seun	10	15 *	Fisiese Wetenskap
5	Wit	Seun	11	17 **	Lewensvaardigheid
* Dieselfde seun: klas by twee verskillende onderwysers					
**Dieselfde seun: klas by twee verskillende onderwysers					
Voldiens laerskool					
Deelnemer	Ras	Geslag	Graad	Ouderdom	Vak
6	Wit	Seun	4	10	Al sy vakke
7	Wit	Seun	5	11 ***	Lewensvaardigheid
8	Swart	Seun	2	9	Al sy vakke
9	Wit	Seun	5	11 ***	Al sy vakke behalwe LO en Wiskunde
10	Wit	Seun	5	11 ***	Wiskunde
*** Dieselfde seun: klas by drie onderwysers					

As gevolg van die feit dat leerders met outisme eers deur 'n dokter of psigiater gediagnoseer moet word om as 'n outistiese leerders geklassifiseer te kan word, kon slegs ses outistiese leerders in hoofstroomskole in die Kenneth Kaunda-skooldistrik geïdentifiseer word en kon daar dus slegs van dié ses leerders se onderwysers as deelnemers gebruik gemaak word.

Die leerders is almal seuns wat onderskeidelik 9, 10, 11, 13, 15 en 17 jaar oud is. Drie van die seuns is in voldiens laerskole en is onderskeidelik in graad 2, 4 en 5. Die leerder in graad 5 ontvang ook onderrig in twee ander vakke by twee ander onderwysers wat deel is van die seleksie van deelnemers. Die leerders in graad 2 en 4 het slegs een onderwyser.

Die oorblywende drie seuns gaan skool in 'n hoofstroom hoërskool en is in graad 8, 10 en 11. Die onderwysers wat deel gevorm het van die seleksie van deelnemers met wie onderhoude gevoer is, onderrig die volgende vakke aan die leerders: Wiskunde, Fisiese Wetenskap, Lewensvaardighede, Engels en Afrikaans. Onderhoude is met vyf verskillende onderwysers gevoer, wat onderskeidelik onderrig gee vir die 13-, 15- en 17-jarige seuns. Die 15- en 17-jarige seuns ontvang onderrig by vier onderskeie onderwysers met wie onderhoude gevoer is. Meer volledige inligting word in Tabel 4.3 weergegee. Daar is slegs onderhoud gevoer met een van die 13-jarige seuns se onderwysers.

Tabel 4.4: Diagnostiese inligting van leerders in hoofstroom hoërskool wat deur die deelnemers onderrig word

Deelnemer	Graad	Ouderdom	Jaar van diagnose	Diagnose gemaak deur	Vlak van versteuring	Vlak van ondersteuning benodig
1	8	13	2013	Sielkundige Psigiater	Sonder gepaardgaande intellektuele inkorting	Vlak 1
2	10	15	2010	Dokter Psigiater	Sonder gepaardgaande intellektuele inkorting	Vlak 1
3	11	17	2011	Sielkundige Psigiater	Sonder gepaardgaande intellektuele inkorting	Vlak 1
4	10	15	2010	Dokter Psigiater	Sonder gepaardgaande intellektuele inkorting	Vlak 1
5	11	17	2011	Sielkundige Psigiater	Sonder gepaardgaande intellektuele inkorting	Vlak 1

Deelnemer 1 onderrig 'n 13-jarige seun wat tans in graad 8 is. Hy is in 2013 deur 'n sielkundige na 'n psigiater verwys wat hom gediagnoseer het met OSV sonder gepaardgaande intellektuele inkorting en benodig vlak 1-ondersteuning.

Die 15- en 17-jarige leerders van deelnemers 2, 3, 4 en 5 is almal voor die verskyning van die DSM-5 met Asperger-sindroom gediagnoseer. Hierdie diagnose is na die verskyning van die DSM-5 in 2013 verander na OSV sonder gepaardgaande intellektuele inkorting en almal benodig vlak 1-ondersteuning.

Deelnemers 2 en 4 se leerder is 'n 15-jarige seun wat tans in graad 10 is. Hy is in 2010 aanvanklik deur sy huisdokter gediagnoseer, wat hom vir bevestiging verwys het na 'n psigiater wat die diagnose van Asperger-sindroom bevestig het.

Deelnemers 3 en 5 se leerder is 'n 17-jarige seun wat tans in graad 11 is. Hy is in 2011 deur 'n sielkundige na 'n psigiater verwys wat hom met Asperger-sindroom gediagnoseer het (sien Tabel 4.4).

Tabel 4.5: Diagnostiese inligting van leerders in voldiens laerskole wat deur deelnemers onderrig word

Deelnemer	Graad	Ouderdom	Jaar van diagnose	Diagnose gemaak deur	Vlak van versteuring	Vlak van ondersteuning benodig
6	4	10	2014	Pediatriese neuroloog	Sonder gepaardgaande intellektuele inkorting	Vlak 1
7	5	11	2012	Sielkundige Psigiater	Sonder gepaardgaande intellektuele inkorting	Vlak 1
8	2	9	2012	Pediatriese neuroloog	Met intellektuele inkorting geassosieer met AGHS	Vlak 1
9	5	11	2011	Sielkundige Psigiater	Sonder gepaardgaande intellektuele inkorting	Vlak 1
10	5	11	2012	Sielkundige Psigiater	Sonder gepaardgaande intellektuele inkorting	Vlak 1

Deelnemer 6 onderrig 'n 10-jarige seun wat tans in graad 4 is. Hy is in 2014 deur 'n pediatriese neuroloog met OSV sonder gepaardgaande intellektuele inkorting gediagnoseer en benodig vlak 1-ondersteuning.

Deelnemers 7, 9 en 10 onderrig dieselfde 11-jarige seun wat in 2012 deur 'n sielkundige na 'n psigiater verwys is, wat hom met Asperger-sindroom gediagnoseer het. Sedert die verskyning van die DSM-5, is die diagnose verander na OSV sonder gepaardgaande intellektuele inkorting. Hy benodig vlak 1-ondersteuning.

Deelnemer 8 onderrig 'n 9-jarige seun wat in 2012 deur 'n pediatriese neuroloog met outisme en AGHS gediagnoseer is. Sy diagnose staan sedert die verskyning van die DSM-5 bekend as OSV met intellektuele inkorting, geassosieer met AGHS. Hy benodig vlak 1-ondersteuning en gebruik Ritalin en Risperdal om sy aandagafleibaarheid en hiperaktiwiteit te beheer. Hy herhaaltans graad 2 (sien Tabel 4.5).

4.3.4.2 Data-insameling

Nadat skriftelike toestemming van die Noordwes Onderwysdepartement, skoolhoofde en onderwysers, asook die nodige etiese goedkeuring vir die studie verkry is, is daar met die data-insameling voortgegaan (sien Bylae A tot D en I). Semi-gestruktureerde individuele onderhoude is vanaf Augustus 2014 tot Junie 2015 na skoolure by die onderskeie deelnemers se skole in die Kenneth Kaunda-distrik uitgevoer.

Die onderhoude is in die onderskeie onderwysers se klaskamers gevoer en daar was geen steurnisse wat die privaatheid van die onderhoude kon skend nie, omdat daar geen leerders en/of onderwysers ten tye van die onderhoude op die skoolterrein teenwoordig was nie.

Na aanleiding van insigte wat uit die literatuurstudie verwerf is, is daar 'n semi-gestruktureerde onderhoudskedule saamgestel om inligting van die deelnemers in te samel (sien Bylaag E vir die semi-gestruktureerde onderhoudskedule). Die vrae is saamgestel uit inligting wat voortgespruit het uit die literatuurondersoeke wat in hoofstukke 2 en 3 onderneem is. Tydens die individuele onderhoude is die vrae slegs as riglyne gebruik en nie as absoluut voorskriftelik vir die onderhoud beskou nie (Nieuwenhuis, 2010:87).

Semi-gestruktureerde onderhoude se waarde lê daarin dat deelnemers dikwels inligting weergee waaraan die navorser nie gedink het nie (Heppner *et al.*, 2008:288). Met die nodige toestemming van die deelnemers, is daar tydens die semi-gestruktureerde individuele onderhoude oudio-opnames gemaak. Volgens Nieuwenhuis (2010:89) is dit belangrik dat daar van oudio-opnames gebruik gemaak word om sodoende te verseker dat alle inligting wat tydens die onderhoude verskaf is, beskikbaar is vir data-analise en om te verseker dat die navorser nie van die inligting verkeerd genotuleer of onthou het nie.

'n Vertrouensverhouding is verseker deurdat die navorser voor die aanvang van die onderhoude weereens die doel van die navorsing aan die deelnemers verduidelik het en aan hulle die geleentheid gegee het om verdere vrae te vra indien hulle dit nodig sou ag. Verder is daar aan hulle die versekering gegee dat hulle identiteit en dié van die skool en van die leerders op geen wyse openbaar gemaak sou word deur die navorsing nie en dat alle inligting wat hulle sou deel, streng vertroulik hanteer sou word.

Volgens Heppner *et al.* (2008:289) streef 'n kwalitatiewe navorser daarna om deelnemers die geleentheid te gee om hulle ervarings in hul eie taal en op hul eie wyse te kan verwoord. Alle onderhoude is gevoer in die deelnemers se huistaal (wat Afrikaans is). Heppner *et al.* (2008:276) beveel aan dat die navorser onmiddellik na die onderhoude enige indrukke wat die onderhoud op hom gelaat het, moet neerskryf. Die navorser het dus onmiddellik na die afloop van die onderhoude enige verdere indrukke (bv. spesifieke waarnemings) wat uit die onderhoude na vore gekom het, neergeskryf, asook aantekeninge gemaak oor die verloop van die onderhoud sowel as die reaksie van die deelnemers wat later gedurende die data-analise gebruik is.

4.3.4.3 Data-analise

Data-insameling en -analise is 'n induktiewe proses wat deeglike beplanning en organisering van die data vereis voordat die navorsingsverslag geskryf kan word (Merriam, 2009:176). Vir die doeleindes van die data-analise, is daar van inhoudsanalise gebruik gemaak. Temas wat uit die data self ontstaan word induktiewe tematiese analise genoem (Nieuwenhuis, 2010:107).

Die proses van data-analise het soos volg verloop (Heppner *et al.*, 2008:276-277):

- Die inligting wat gedurende die onderhoude met die deelnemers ingesamel is, is op oudioband vasgelê;
- Die mededeling is verbatim getranskribeer (sien Bylaag F);
- Die getranskribeerde inligting is bestudeer om 'n algehele indruk van die inhoud te verkry. Volgens Creswell (aangehaal deur De Vos, 2005:336) is dit belangrik om alle data wat bekom word, te organiseer en te liasseer sodat dit maklik bereikbaar is wanneer daar met die data-analise begin word;
- Vanuit die transkripsies is die data in segmente gekodeer en is kategorieë geïdentifiseer (sien Bylaag G). Volgens Merriam (2009:173) word sekere kodes – wat 'n woord, letter, kleur of getal kan wees – aan data-segmente toegeken om die data-segmente maklik van mekaar te kan onderskei. Volgens Mouton (2011:108) is data-analise die opbreek van inligting, wat vanuit die data verkry is, in temas en patrone;
- Vanuit die kategorieë is temas afgelei wat in wese die bevindinge van die ondersoek is (Merriam, 2009:205) (sien Bylaag H).

Die stappe wat tydens die proses van data-analise gevolg is, word in die onderstaande tabel uitgebeeld:

Tabel 4.1: Stappe wat gedurende die data-analise gevolg is

Stappe	Beskrywing van die stappe	Aksies
Stap 1	Versamel die data deur middel van die voer van individuele onderhoude met deelnemers	Onderhoude is gelees en getranskribeer (sien Bylaag F)
Stap 2	Bestudeer die data aandagtig en kyk vir ooreenstemmende data-segmente in die getranskribeerde onderhoude	Getranskribeerde onderhoude is 'n paar maal sorgvuldig deurgelees en ooreenstemmende data-segmente in die verbatim transkripsies is geïdentifiseer en gekodeer met behulp van verskillende kleure (sien Bylaag F)
Stap 3	Gekodeerde data-segmente word gekategoriseer op grond van ooreenkomste en verskille	Kategorieë is geskep (sien Bylaag G)
Stap 4	Sub-temas is geskep	Die kategorieë is in sub-temas gekombineer (sien Bylaag H)
Stap 5	Temas is geskep	Sub-temas is in temas gegroepeer wat in wese die bevindinge van elke vraag was (sien Bylaag H)
Stap 6	Temas (bevindinge) is bespreek	Temas is bespreek en geïnterpreteer teen die agtergrond van relevante literatuur, verbatim aanhalings van deelnemers en die navorser se eie insigte (sien Afdeling 5)

4.3.4.4 Vertrouenswaardigheid en geloofwaardigheid van die data en bevindinge

Tydens kwalitatiewe navorsing is dit belangrik dat die navorser die vertroue van die leser moet verdien deur so te werk te gaan dat die data wat ingesamel is, geloofwaardig en betroubaar is (Nieuwenhuis, 2010:113-115). Vertrouenswaardigheid is bevorder deurdat die navorser gedetailleerde verbatim transkripsies verskaf het van die mededelings van die deelnemers met wie onderhoude gevoer is (sien Bylaag F). Die semi-gestruktureerde onderhoude is deurgaans op dieselfde wyse met al die deelnemers gevoer en die data is op dieselfde wyse geanaliseer (sien Bylae E, G en H).

Geloofwaardigheid in kwalitatiewe analise kan slegs verkry word indien die navorser op so 'n wyse met die navorsingsmateriaal omgaan dat die navorser die leser kan oortuig dat die bevindinge van die ondersoek die moeite werd is om in berekening te bring. Die navorser moet dus die vrae wat gevra is, die argumente wat gebruik is en die kriteria waarop besluit is, op so manier gebruik dat dit lei tot die geloofwaardigheid van die navorsing (Hesse-Biber & Leavy, 2011:48).

Lincoln en Guba (2005:346) beweer dat daar nie sprake van geldigheid kan wees sonder geloofwaardigheid nie en daarom is 'n bewys van geldigheid genoeg om die geloofwaardigheid van die navorsing te bevestig. Geldigheid en geloofwaardigheid vir hierdie studie is verkry deur die verbatim transkripsies van die semi-gestruktureerde onderhoude met die betrokke deelnemers te bespreek (ook bekend as *member checking*). Al die deelnemers het bevestig dat die antwoorde wat gegee is 'n troue weergawe is van die mededelings wat hulle met die navorser gedeel het.

Die proses van data-analise is verder op 'n sigbare wyse weergegee (sien Bylae G en H) sodat 'n volledige ouditspoor daargestel is wat deur ander persone gevolg kan word om vas te stel of dieselfde bevindinge uit die data na vore kom. Die data is ook deur 'n onafhanklike analis (die studeleier) geanalyseer ten einde vas te stel of soortgelyke bevindinge uit die onafhanklike analise na vore gekom het.

Ten einde die nodige wetenskaplike ondersteuning aan die bevindinge te bied, is dit ook teen die agtergrond van relevante literatuuruitsprake en vorige navorsingsbevindinge geïnterpreteer en bespreek.

4.4 ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING

Die Wet op Beskerming van Persoonlike Inligting (Wet 4 van 2013) (Department Health: Republic of South Africa, 2015:10) verplig navorsers om deelnemers se privaatheid te beskerm en daarom is bepaalde etiese voorskrifte gedurende die beplanning, implementering en verslaggewing van die navorsing gevolg. Hierdeur het die navorser gepoog om te verseker dat die deelnemers se reg op menswaardigheid en vertroulikheid gehandhaaf is.

Deelnemers het die reg om ingelig te word oor die aard van die navorsingstudie. Volgens Strydom (2005:25) is dit die verantwoordelikheid van die navorser om te poog om deelnemers teen enige moontlike vorm van benadeling te beskerm. Voordat die data-insameling plaasgevind het, is daar 'n brief aan die Noordwes Onderwysdepartement gerig, waarin daar toestemming gevra is om die navorsing te onderneem (sien Bylaag A). Nadat toestemming van die Noordwes Onderwysdepartement verkry is (sien Bylaag B), is briewe aan die skoolhoofde van die betrokke skole waar die onderwysers (deelnemers) werksaam is, gerig om die skoolhoofde se toestemming te verkry (sien Bylaag C). Ingeligte toestemming is ook skriftelik van die deelnemers verkry om vrywillig aan die navorsing deel te neem (Strydom, 2005:25) (sien Bylaag D). Etiese klaring vir die navorsing is ook verkry van die etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit (sien Bylaag I).

Die volgende etiese voorwaardes vir deelname is deurgaans gerespekteer:

- geen instansie (d.w.s. skool) of persoon (d.w.s. deelnemer, outistiese leerder en/of ouer) is deur die navorsing geïdentifiseer nie;
- alle inligting is vertroulik hanteer en die oudio-opnames van die onderhoude en die verbatim transkripsies daarvan sal vir 'n periode van vyf jaar in die veilige bewaring van die navorser bly, waarna dit vernietig sal word;
- die betrokkenheid en deelname van al die deelnemers was vrywillig en het met hulle ingeligte toestemming gebeur;
- deelnemers kon hulself, sonder opgawe van redes en sonder die moontlikheid van enige vorm van benadeling, te eniger tyd aan die navorsing onttrek;
- na afloop van die navorsing, het die navorser mondelingse terugvoering aan die deelnemers en die betrokke skoolhoofde gegee.

4.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en -metodologie wat gedurende die empiriese deel van die navorsing gevolg is, asook die etiese voorwaardes waaraan die navorsing voldoen het, beskryf.

In hoofstuk 5 sal die bevindinge wat uit die ondersoek voortgespruit het, weergegee word.

HOOFSTUK 5

BEVINDINGE

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp en -metode wat in die empiriese gedeelte van die ondersoek gevolg is, bespreek. In hierdie hoofstuk word die bevindinge wat uit die empiriese ondersoek voortgespruit het, weergegee en bespreek.

5.2 BEVINDINGE VOORTSPRUITEND UIT DIE NAVORSINGSVRAE

In hierdie gedeelte word die bevindinge weergegee, soos dit uit die deelnemers se mededelings op elke vraag tydens die semi-gestruktureerde onderhoud geïdentifiseer is. Die bevindinge voortspruitend uit die sekondêre navorsingsvrae word eers weergegee alvorens die bevindinge wat op die oorkoepelende, primêre navorsingsvraag betrekking het, aan die orde gaan kom.

5.2.1 Bevindinge rondom onderwysers se begrip van outisme

Die volgende vraag is tydens die semi-gestruktureerde onderhoud aan die onderwysers gestel:

Vraag 1: Wat verstaan u onder die begrip outisme?

Die volgende temas en subtemas het uit die data-analise na vore gekom (sien Bylaag H):

- Kontakverlies en sosiale afsondering
- Stereotiepe, herhalende bewegings
- Probleme met groot motoriese bewegings en liggaamshouding
- Ritualistiese gedrag
- Sosiale vaardigheidsprobleme
 - Afhanklikheid
 - Sukkel om maats te maak
 - Probleme met groepdeelname
- Konsentrasieprobleme
- Rusteloosheid
- Emosionele probleme
 - Angs
 - Probleme met emosionele ekspressie
- Probleme met verbale kommunikasie
 - Spraakprobleme

- Taalprobleme
- Onvanpaste mededelings
- Probleme met nie-verbale kommunikasie
 - Maak nie oogkontak nie
- Sensoriese hipersensitiwiteit
 - Ouditief
 - Taktueel
 - Visueel
 - Olfaktories
 - Gustatories

Op grond van bogenoemde temas en sub-temas wat uit die analise van die deelnemers se mededelings na vore gekom het, word die volgende bevindinge oor hulle begrip van *outisme* gemaak:

Dit blyk dat die onderwysers oor die algemeen 'n goeie begrip van outisme het, asook oor die kenmerke wat met die versteuring geassosieer kan word.

5.2.2 Bevindinge rondom die kennis en vaardighede waarvoor onderwysers beskik om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede

Die volgende vraag is tydens die semi-gestruktureerde onderhoude aan die onderwysers gestel:

Vraag 2: Oor watter kennis en vaardighede beskik u om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?

Die volgende temas het uit die data-analise na vore gekom (sien Bylaag H):

- Beperkte kennis en vaardighede
- Geen formele opleiding gekry nie
- Raadpleeg verskillende bronne van kennis
 - Literatuur
 - Internet
 - Spesiale skool
 - Kenners van outisme
 - Ouers van outistiese kind
- Maak staat op eie ervaring

Tabel 5.1 gee 'n aanduiding van die bronne wat die deelnemers geraadpleeg het om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.

Tabel 5.1: Bronne wat deelnemers geraadpleeg het om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede

Deelnemers	Beperkte kennis en vaardigheid	Geen formele opleiding nie	Verskillende bronne is geraadpleeg om kennis te bekom								
			Literatuur			Internet	Kollegas	Spesiale skole	Ervaring	Kenners van outisme	Ouers van outistiese kinders
			Artikels	Tydskrifte	Raaiselkind						
1	x										
2		x	x		x		x				
3		x							x		
4	x					x		x			
5	x	x	x								
6		x				x		x			
7	x	x		x	x					x	
8	x		x				x				
9	x								x		x
10	x										
Totaal	7	5	3	1	2	2	2	2	2	1	1

Uit die temas wat na vore gekom het en die inligting uit die bostaande tabel, word die bevinding gemaak dat die meeste van die deelnemers oor beperkte kennis en vaardighede beskik om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede. Die helfte van die deelnemers het voorts nie enige formele opleiding gehad om outistiese leerders te onderrig nie en die meeste van hulle raadpleeg alternatiewe bronne van inligting ten einde hulle te help om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.

5.2.3 Bevindinge rondom programme of metodes wat aan onderwysers bekend is, wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede

Die volgende vraag is tydens die semi-gestruktureerde onderhoude aan die onderwysers gestel:

Vraag 3: Met watter programme of metodes is u bekend wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?

Uit die mededelings van die onderwysers, is die volgende temas geïdentifiseer (sien Bylaag H):

- Die meeste deelnemers dra geen kennis van programme of metodes nie
- Slegs enkele deelnemers dra kennis van programme of metodes soos:

- die TEACCH-program, en
- 'n alternatiewe kommunikasiemedium

Tabel 5.2 gee 'n aanduiding van die programme of metodes waarmee onderwysers vertrouwd is en wat gebruik kan word om sosiale vaardighede vir outistiese leerders aan te leer.

Tabel 5.2: Programme of metodes wat onderwysers gebruik vir die aanleer van sosiale vaardighede aan outistiese leerders

Deelnemers	Geen kennis van programme nie	Programme geskik vir aanleer van sosiale vaardighede
1	x	
2	x	
3	x	
4	x	
5		TEACCH-program Alternatiewe kommunikasie-apparaat "talk buttons"
6	x	
7	x	
8	x	
9	x	
10	x	
Totaal	9	1

Uit die temas en die bostaande tabel word die bevinding gemaak dat die meerderheid van die deelnemers geen kennis gedra het van enige metodes of programme wat aangewend kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede nie. Slegs een deelnemer was bewus van sodanige program en kommunikasiemedium, maar die deelnemer was nie op hoogte van die implementeringswyse nie.

5.2.4 Bevindinge oor die sosiale lewensvaardighede waaroor outistiese leerders behoort te beskik ten einde sosiaal effektief te kan funksioneer

Die volgende vraag is tydens die semi-gestruktureerde onderhoude aan die deelnemers gestel:

Vraag 4: Oor watter sosiale lewensvaardighede behoort outistiese leerders te beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer?

Die volgende temas het uit die mededelings van die deelnemers na vore gekom (sien Bylaag H):

- Groepsvaardighede
- Emosionele vaardighede
- Gedragsvaardighede
- Kommunikasievaardighede

Op grond van die bogenoemde, is die volgende bevinding gemaak:

Outistiese leerders moet oor toereikende groep-, emosionele, gedrag- en kommunikasievaardighede beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer.

5.2.5 Bevindinge rondom die ondersteuning wat tans aan leerders met outisme gegee word om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas

Die volgende vraag is tydens die semi-gestruktureerde onderhoude aan die deelnemers gestel:

Vraag 5: Watter ondersteuning word tans aan leerders met outisme gegee om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas?

Die volgende temas het uit die mededelings van die deelnemers na vore gekom (sien Bylaag H):

- Strukturering van onderrig- en leeromgewing
- Individualisering
- Individuele gesprekvoering
- Blootstelling aan groepsaktiwiteite
- Positiewe versterking
- Emosionele ondersteuning
- Gedragsmodifikasie
- Portuurgroep-ondersteuning
- Sportdeelname
- Verbetering van kommunikasievaardighede
- Sensoriese blootstelling en prosessering
- Alternatiewe kommunikasiehoopmiddels

Op grond van bogenoemde temas is die volgende bevindinge gemaak:

- Ten einde die leerder optimaal te ondersteun, word die onderrig- en leeromgewing gestruktureer sodat die fisiese teenwoordigheid van die ander leerders en die

- gepaardgaande steurings geminimaliseer kan word en die outistiese leerders veilig kan voel en hulle geneigdheid tot afleibaarheid sover moontlik verminder kan word.
- Die onderwysers maak ook gebruik van individualisering om didaktiese bystand aan die outistiese leerders te verleen, emosionele ondersteuning aan hulle te gee, positiewe gedrag te modelleer en leiding aan hulle te gee ten opsigte van die verbetering van hul sosiale vaardighede.
 - Daar word ook van positiewe versterking en ander gedragsmodifikasie-strategieë gebruik gemaak om sosiale deelname aan te moedig en te versterk.
 - Die leerders word ook sover moontlik aan groep- en sportaktiwiteite blootgestel en daar word ook in hierdie verband van portuurgroep-ondersteuning gebruik gemaak.
 - Outistiese leerders word ook ondersteun om hulle kommunikasievaardighede te verbeter en hulle word aangemoedig om vrae te vra, oogkontak te maak en na ander persone se mededelings te luister. In enkele gevalle word daar van alternatiewe kommunikasiehoopmiddels gebruik gemaak om hulle kommunikasievermoëns te verbeter.
 - Onderwysers probeer om sensoriese oorlading in die klaskamer te vermy.

5.2.6 Bevindinge ten opsigte van ondersteuningsriglyne wat voorgestel is om leerders met outisme te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree

Die volgende vraag is tydens die semi-gestruktureerde onderhoude aan die deelnemers gestel:

Vraag 6: Watter ondersteuningsriglyne kan u voorstel om leerders met outisme te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaar op te tree?

Die volgende temas het uit die deelnemers se mededelings na vore gekom (sien Bylaag H):

- Vermy spanningsvolle situasies
- Konsentreer op leerders se spesiale behoeftes
- Stig 'n ondersteuningsgroep vir outistiese leerders
- Blootstelling aan groepsaktiwiteite
- Inskakeling by buitemuurse aktiwiteite
- Voorligting aan ander leerders
- Modellering van korrekte gedrag
- Sosialiseringsprogramme
- Individuele gesprekvoering
- Maak gebruik van psigodrama en rolspel
- Maak gebruik van professionele kundigheid

Uit bogenoemde temas het die volgende bevindinge na vore gekom:

- 'n Potensiële spanningsvolle situasie moet vermy word en outistiese leerders moet goed voorberei word vir nuwe of vreemde situasies wat moontlik spanning kan voortbring.
- Die unieke behoeftes van outistiese leerders moet geïdentifiseer word en daar moet sover moontlik in die onderrig en ondersteuning daarop gefokus word.
- Outistiese leerders moet toenemend aan groepsaktiwiteite blootgestel word, wat sport en ander buitemuurse aktiwiteite insluit.
- Die res van die leerders in die skool moet voorligting ontvang oor outisme en die invloed wat dit op die outistiese leerder se gedrag en algemene funksionering uitoefen.
- Outistiese leerders moet aan die modellering van korrekte sosiale gedrag blootgestel word sodat hulle deur middel van waarneming en nabootsing die korrekte gedrag kan aanleer.
- Psigodrama, rolspel en individuele gesprekvoering is ook voorgestel as hulpmiddels wat gebruik kan word om korrekte sosiale gedrag by outistiese leerders te inisieer.
- Ondersteuningsgroepe wat bestaan uit kundiges op die terrein van outisme en professionele persone (bv. sielkundiges, spraak- en arbeidsterapeute) kan ook waardevolle insette lewer in die daarstelling en/of aanbieding van programme wat daarop gemik is om outistiese leerders meer sosiaal gemaklik en aanvaarbaar te laat optree. Die outistiese leerder behoort ook terapie te ontvang van sielkundiges en spraak- en arbeidsterapeute wat oor professionele kennis en ervaring van outisme beskik.

5.3 BESPREKING VAN DIE BEVINDINGE

Die bevindinge, voortspruitend uit die empiriese ondersoek, word vervolgens bespreek.

5.3.1 Deelnemers se kennis van die begrip “outisme”

Dit het vanuit die analise van die deelnemers se mededelings geblyk dat hulle oor die algemeen 'n goeie begrip gehad het van outisme en die kenmerke wat met die versteuring geassosieer kan word.

Die volgende temas wat na vore gekom het, sal verder bespreek word:

- Kontakverlies en sosiale afsondering
- Probleme met groot motoriek en ongewone liggaamshouding
- Stereotiepe, herhalende bewegings

- Sosiale vaardigheidsprobleme (afhanklik, sukkel om maats te maak, probleme met groepdeelname)
- Probleme met konsentrasie en organisasie
- Emosionele probleme (angst, vrese, probleme met emosionele ekspressie)
- Verbale kommunikasie (spraakprobleme, taalprobleme, onvanpaste mededelings)
- Probleme met nie-verbale kommunikasie
- Sensoriese hipersensitiwiteit (ouditief, taktueel, visueel, olfaktories, gustatories).

5.3.1.1 Kontakverlies en sosiale afsondering

Die geneigdheid van outistiese leerders om kontak met ander te vermy en om hulself af te sonder, word deur die volgende verbatim mededelings van die deelnemers geïllustreer (sien Bylaag F):

“Hulle sal hulle afsonder. ’n Outis sal hom afsonder”

“Dis maar ’n kind wat in homself in getrokke is”

“hulle onttrek hulle, keer na binne”

“hy was angstig en eenkant gewees”

“eerder op sy eie te wees”

“hulle is baie teruggetrokke, skaam”

“verkies eintlik hulle eie geselskap”

“eerder op sy eie funksioneer”

“hy loop op sy eie rond”

Volgens *The National Autistic Society* (2015:2-3) kan die geneigdheid tot sosiale afsondering deur verskillende faktore veroorsaak word, onder meer dat die outistiese kind dit verkies en veilig voel om op sy eie te wees en dat hy moontlik graag sosiale interaksie met ander persone wil hê, maar dat hy nie oor genoegsame sosiale vaardighede beskik om ’n gesprek te voer of te inisieer nie. Dit is ook moontlik dat hy sosiale interaksie vermy omdat hy nie oor ditjies en datjies kan gesels nie of omdat hy moontlik voorheen ’n slegte ondervinding gehad tydens ’n sosiale interaksie met ’n ander persoon.

5.3.1.2 Probleme met groot motoriek en ongewone liggaamshouding

Deelnemers het melding gemaak dat die outistiese leerder ’n vreemde liggaamshouding en manier van loop het:

“hy loop snaaks, so half op sy tone”

“sy liggaamshouding is ook soms vreemd”

Dit blyk uit die literatuur dat opvallende en vreemde liggaamsbewegings een van die kenmerkendste eienskappe van outisme is (Wing, 1985:36-37). Outistiese kinders kom oor die algemeen lomp en onhandig voor. Wing (1985:36) noem dat outistiese leerders geneig is om met stywe bene en op hulle tone te loop; dat dit dikwels voorkom asof hulle 'n balansprobleem het; hulle arms meestal weg van hul liggaam hou en dit nie gemaklik saam swaai terwyl hulle loop of hardloop nie.

Wing (1985:37) dui verder aan dat outistiese leerders ook sukkel met koördinasie van verskillende bewegings en dat 'n aktiwiteit soos die gemaklike uitvoer van 'n danspassie, vir hierdie leerders baie moeilik haalbaar is. Attwood (2012a:12) stem saam met Wing se bewering en noem dat outistiese kinders op 'n formele, stywe en ongekoördineerde manier beweeg en dat dit dikwels die rede is waarom hulle fisieke aktiwiteite soos sport en fietsry vermy. Whitman (2004:60) ondersteun Attwood en Wing se bevindinge en noem dat outistiese kinders ook probleme ondervind met die gooi en vang van balle, die vasmaak van skoene en hantering van skryfmateriaal.

Daar moet dus spesiale aandag gegee word om outistiese leerders te help om die probleme wat hulle met groot motoriese koördinasie ondervind, te oorkom of te bestuur. In hierdie verband kan arbeids- en fisioterapie 'n waardevolle rol speel.

5.3.1.3 Stereotiepe, herhalende bewegings

Deelnemers het ook melding gemaak van vreemde stereotiepe, herhalende liggaam-, hand- en heen en weer wiegbewegings.

Die volgende mededelings dien as bewyse vir stereotiepe, herhalende bewegings:

“Wieg heen en weer as hy bang of angstig is.”

“hy wieg of hy neurie”

“vrotel soms met sy hande”

Volgens Colley (2012:6) gebruik outistiese kinders onbewustelike herhalende self-stimulerende liggaamsbewegings as 'n manier om spanning te ontlaai.

Hierdie eienaardige, onverklaarbare liggaamsbewegings kan onder sekere omstandighede beskou word as uitingsvorme van angs, frustrasie en ongeduld, of selfs as 'n poging om 'n chaotiese wêreld te orden.

Dit is belangrik dat die onderwyser bewus is dat spanning 'n reaktor kan wees vir hierdie herhalende liggaam- en handbewegings, sodat sy moontlike aktiwiteite wat spanning kan veroorsaak kan vermy of die outistiese leerder goed voorberei op moontlike veranderings wat dalk by hom spanning kan veroorsaak.

5.3.1.4 Sosiale vaardigheidsprobleme

Die meeste van die deelnemers het melding gemaak van die feit dat outistiese leerders sukkel om te sosialiseer, om in 'n groep saam te werk, om vriendskappe te sluit en dat hulle nie graag met die ander kinders in die klas wil meng of saamwerk nie.

Die volgende mededelings dien as bevestiging:

“wil nie meng met ander kindertjies nie”

“is baie afhanklik”

“Sukkel om maats te maak”

“sukkel ook om kontak te maak met ander mense”

“speel nie baie met ander kindertjies nie”

“Hy verkies om dinge op sy eie te doen”

“maak moeilik vriende”

Volgens Attwood (2012b:9) wil outistiese kinders met 'n normale verstandvermoë graag sosialiseer en maats maak, maar hulle eie onvermoë om 'n gesprek te inisieer, die afwesigheid van die verstaan van nie-verbale kommunikasie en hulle vreemde response op ander kinders se sosiale toenadering, dra daartoe by dat hulle dikwels tydens sosiale interaksies deur hulle klasmaats uitgesluit word en op die lange duur lei dit tot isolasie van sy portuurgroep.

Die onderwyser moet bewustelik hierdie sosialiseringsprobleme van die outistiese leerder in gedagte hou as sy aktiwiteite beplan om die outistiese leerder ook te akkommodeer en só te betrek dat hy deel sal voel van die groep en 'n bydrae kan lewer.

Die volgende aanhaling uit 'n getranskribeerde onderhoud dien as 'n bewys dat outistiese leerders nie deel van 'n groep wil wees nie:

“hy wil nie deel van die groep wees nie”

Outistiese leerders se agterstand in sosiale vaardighede word soms meer opsigtelik soos hulle ouer word. Sommige outistiese kinders reageer glad nie op die sosiale interaksie van ander nie, terwyl ander weer reageer op sosiale toenadering, maar op 'n onvolwasse en ongewone wyse. Dit is vermoedelik ook 'n rede waarom outistiese leerders verkies om met jonger maats te sosialiseer: om die moontlike uitskakeling en verstoting van hulle eie portuurgroep uit te skakel (Willis, 2006:191).

Attwood (2012b:3) bevestig die bogenoemde mededeling en dui aan dat outistiese kinders dikwels eerder met jonger kinders sal sosialiseer as met kinders van hulle eie ouderdom.

Autism Ontario (2011:9-10) beweer dat indien die kind se sosialiseringprobleme nie reeds op 'n vroeë ouderdom aangeroen word nie, sal dieselfde gedrag- en kommunikasiepatrone wat gedurende die kind se kleuterjare deel van sy sosialiseringprobleme was, voortduur as hy skoolgaande ouderdom bereik en kan dit moontlik lei tot 'n stigma of etikettering van die leerder deur sy portuurgroep en die kans verminder dat hy normaal en gemaklik met hulle sal sosialiseer.

Whitman en DeWitt (2011:243-245) noem dat outistiese kinders minder geneig sal wees om sosiale vaardighede aan te leer in 'n omgewing wat minder gestruktureerd is. Die skool met sy gestruktureerde program is dus 'n goeie plek om sosiale vaardighede aan die outistiese leerder te onderrig.

5.3.1.5 Konsentrasie en rustelose gedrag

Dit het uit mededelings van die deelnemers geblyk dat outistiese leerders sukkel om in die klas te konsentreer en ook soms rustelose gedrag sal vertoon.

Die volgende mededelings dien as bewyse hiervan:

“hy sukkel om te konsentreer en sy werk klaar te maak in die klas”

“Hy laat gedurig goed van sy tafel afval”

Volgens Betts *et al.* (2007:38) sukkel outistiese leerders om hulself te organiseer en gevolglik is hulle tafel dikwels oortrek met allerhande papiere en skryfbehoeftes en dra dit daartoe by dat items laat val en verloor word. Aspy en Grossman (2013:30) beaam hierdie bevinding en noem dat outistiese leerders sukkel met konsentrasie, die voltooiing van 'n taak en die oplossing van probleme, en dit veroorsaak spanning, rustelose gedrag of stereotiepe, herhalende bewegings in 'n poging om hulself te kalmeer en van die spanning ontslae te raak.

5.3.1.6 Emosionele probleme

Deelnemers het aangedui dat outistiese leerders dit moeilik vind om hulle emosies te wys en dat hulle maklik angstig en gespanne raak en 'n vrees vir nuwe onbekende situasies het.

Die volgende mededelings illustreer bogenoemde:

“moeilik om emosies te wys”

“hy raak angstig”

“vrese, hulle het baie vrese en angs”

“hy was angstig”

“As hulle hul juffrou sien voel hulle veilig”

“Raak maklik gespanne”

Emosionele ekspressie en die beheer van emosies is een van die kenmerke van outisme. Volgens Grandin (2005:156) het 'n outistiese kind se emosies net twee verstellings, naamlik *glad nie* of *te hoog*. Vanweë die feit dat outistiese kinders se emosies vlugtig en wisselvallig is, deins hierdie leerders dikwels terug van situasies wat moontlik tot 'n emosionele uitbarsting kan lei.

Grandin (aangehaal deur Grandin & Barron, 2005:156), wat self met outisme gediagnoseer is, noem dat sy 'n probleem met emosionele modulering beleef en volgens haar maak dit nie 'n verskil of sy kwaad of hartseer is en of sy huil of lag nie, haar emosionele verstelling is óf heeltemal hoog óf heeltemal af.

Angs en vrees is 'n wesenlike deel van 'n outistiese leerder se lewe – iets waarmee hulle elke dag te kampe het. Vreemde en onbekende situasies veroorsaak geweldige spanning by hierdie leerders. Grandin (2015:4) dui aan dat sy 'n konstante gevoel van plankekoors (of *“stage fright”*) ervaar het: *“I had a pounding heart, sweaty palms and restless movements.”*

’n Verdere oorsaak vir die ontwikkeling van angs en spanning by outistiese leerders, is moontlik hulle sensitiwiteit ten opsigte van skielike verandering. Jackson, ’n outistiese persoon (soos aangehaal deur Griessel & Venter, 2012:3) se ervaring is soos volg: *“I was sensitive to change. I was terrified of it because change leapt into the unknown and I could not get my head around the concept of what the unknown was”*.

5.3.1.7 Probleme met verbale kommunikasie

Die deelnemers het melding gemaak van die beperkte kommunikasievaardighede van outistiese leerders.

Die volgende mededelings dien as bewyse van die beperkte kommunikasievaardighede van outistiese leerders:

“Ek weet ook hulle kommunikeer moeilik met mense”

“dis vir hulle moeilik om te kommunikeer”

“Hy kommunikeer nie eintlik met jou nie.”

“praat nie juis nie”

“gebrek aan die vermoë aan kommunikasie”

“Hy sukkel ook om homself in woorde uit te druk.

“Hy het nie goeie taalvaardigheid nie.”

“Hulle het ook soms spraak- en taalprobleme”

“sukkel om met ander mense te gesels en as hulle wel kommunikeer is dit op ’n vreemde manier.”

“Hulle sê maklik goed wat onvanpas is.”

Alhoewel outistiese leerders soms oor ’n goeie woordeskat en taalontwikkeling beskik, ondervind hulle steeds probleme met kommunikasie. Whitman (2004:85) noem dat outistiese kinders se gesprekke meestal handel oor ’n spesifieke onderwerp waarin hulle geïnteresseerd is en hulle forseer dikwels ’n gesprek in ’n rigting waarin hulle belangstel deur irrelevante inligting te gee wat glad nie betrekking het op dít waaroor die gesprek handel nie.

Colley (2012:4) beaam Whitman se stelling en noem dat outistiese leerders wat oor goeie taalvaardigheid beskik, gewoonlik net wil praat oor aspekte wat vir hulle belangrik is. Hierdie leerders het leiding nodig om te leer om te luister na dit wat ander leerders sê en om met toepaslike antwoorde te reageer op dít wat gesê of gevra word.

Sekere deelnemers het melding gemaak van die vreemde toonhoogte waarmee die outistiese leerders praat, byvoorbeeld:

“praat op een toon hoogte”

“praat op ’n hoë stemtoon”

“Hy het ook ’n vreemde manier van praat”

Outistiese kinders vind dit moeilik om ’n gesprek te inisieer en dit is een van die redes waarom hulle dikwels nie sosialiseer of met ander leerders in gesprek tree nie. Wanneer outistiese leerders wel aan ’n gesprek deelneem, word hulle spraak gekenmerk deur ’n formele pedantiese modulasie en afgemete ritme (Northumberland County Council Communication Support Service, 2006:56).

Outistiese leerders beskik soms oor ’n goeie verbale woordeskat, maar ondervind tog probleme met die verstaan van gesproke taal. Hulle sukkel om die werklike begrip agter dit wat gesê word te verstaan en dít beïnvloed hoe hulle tydens ’n gesprek sal reageer. Volgens Cohen (2002:25) is die verstaan van die woorde nie werklik die probleem nie, maar die verwagting wat ander persone koester oor die reaksie op dít wat gesê is, kan dan spanning veroorsaak en dikwels lei tot die herhaling van dít wat gesê is om tyd te wen om aan die antwoord te dink.

Die verstaan van abstrakte taal is vir outistiese leerders problematies. Hulle verstaan nie dat ’n woord in verskillende kontekste ’n ander betekenis kan hê nie. Griessel en Venter (2012:7) ondersteun hierdie stelling en noem dat outistiese kinders sukkel om die betekenis agter ’n woord te verstaan en geneig is om dit wat gesê word, letterlik op te neem. Colley (2012:4) beaam Griessel en Venter se bewering en noem dat die gebruik van sarkasme en grappies vermy moet word, aangesien outistiese leerders woorde baie letterlik opneem en nie vanself humor kan verstaan nie.

Die gebruik van abstrakte taal moet tydens onderrig vermy word en daar moet van visuele hulpmiddels gebruik gemaak word om die boodskap duidelik te maak. Outistiese leerders is visuele denkers: prente is hulle eerste taal en woorde hulle tweede taal. Outistiese leerders sukkel ook om die volgorde van opdragte te onthou. Grandin (2002:1) beaam hierdie stelling en beveel aan dat onderwysers lang woordelike verbale instruksies moet vermy en eerder gebruik moet maak van kort opdragte wat verduidelik word deur die gebruik van opeenvolgende prente.

Chard (2015:1) ondersteun Grandin se stelling en beveel aan dat onderwysers leerders help om inligting te kategoriseer en dan nuwe inligting te verbind met inligting wat reeds aan hulle bekend is.

5.3.1.8 Probleme met nie-verbale kommunikasie

Vanuit die mededelings van die deelnemers, is oogkontak as 'n probleem geïdentifiseer.

Die volgende aanhalings dien as bevestiging van die probleme met nie-verbale kommunikasie wat outistiese leerders toon:

“Baie van hulle kyk nie iemand sommer in die oë as hulle met hulle praat nie”

“Hy kyk 'n mens ook nie in die oë nie”

“Hulle maak nie oogkontak nie”

“Hulle maak ook nie sommer oogkontak nie”

“Hy maak nie oogkontak nie”

“hulle maak nie oogkontak nie”

Volgens Jackson (2002:70-71), wat 'n outistiese tiener is, veroorsaak oogkontak by hom fisieke pyn en groot ongemak en die beweging van die ander persoon se gesig terwyl hy praat, trek sy aandag af en veroorsaak dat hy dan glad nie kan konsentreer op wat gesê word nie. Jackson (2002:74) noem verder dat hy geleer het om gedurende 'n gesprek na 'n persoon se mond te kyk, want dit stel die ander persoon tevrede dat hy ten minste in sy rigting kyk.

Deudney en Tucker (2012:2-3) noem dat outistiese kinders nie eenvoudige liggaamstaal boodskappe, soos die knik of heen en weer beweging van die ander persoon se kop, verstaan nie. Hulle maak nie oogkontak tydens 'n gesprek nie en verloor die subtiele boodskap wat deur middel van lyftaal en oogkontak oorgedra word.

Dit is hierdie onvermoë van outistiese leerders om oogkontak te maak en nie-verbale taal te verstaan, wat dikwels aanleiding gee tot ontoepaslike sosiale optrede en outistiese leerders moet dus doelbewus geleer word om oogkontak te maak, liggaamstaal te lees en toepaslik op te tree.

5.3.1.9 Aandrag om aktiwiteite volgens 'n vasgestelde patroon uit te voer

Deelnemers het genoem dat die outistiese leerders snaakse en spesifieke voor- en afkeure het, soos gesien kan word uit die volgende mededelings:

“hulle het sekere voorkeure en afkeure”

“hulle het nog steeds hulle voorkeure en afkeure en hulle is, dit lyk soms of hulle puntenerig is”

’n Aandrang om aktiwiteite volgens dieselfde patroon uit te voer, die onbuigsame nakoming van roetines en verbale en nie-verbale rituele patrone, is een van die diagnostiese kenmerke van outisme (American Psychiatric Association, 2013:50).

Dit kan moontlik voorkom asof die leerder net puntenerig is, maar die aandrang om dinge volgens ’n voorgeskrewe manier te doen en nie af te wyk van die patroon nie, is een van die kenmerke van outisme en is nie iets wat die outistiese leerder kan beheer nie. Outistiese kinders se gedrag en optrede word dikwels as rigied beskou omdat ’n taak of opdrag volgens sekere vaste patrone uitvoer moet word. Attwood (2012a:19) noem dat outistiese kinders nie van verrassings of veranderings hou nie en hulle voel minder angstig en veilig as daar ’n struktuur daargestel is en gebeure volgens ’n bepaalde roetine verloop. Dit is dus belangrik dat die onderwyser hierdie feit in gedagte sal hou en die outistiese leerder in sy klas vroegtydig sal voorberei op enige verandering wat kan plaasvind op sy rooster of by die skool.

5.3.1.10 Sensoriese hipersensitiwiteit

Outistiese leerders se sensoriese sisteem is meer sensitief vir stimuli van buite vergeleke met dié van leerders sonder outisme. Dit wil dus soms voorkom of hulle puntenerig of kieskeurig is, maar dit is alles te wyte aan die feit dat hulle al deur ondervinding geleer het wat vir hulle ’n sensoriese oorlading gaan besorg en hierdie aktiwiteite word dan liewers vermy (Thompson, 2012:144).

Outistiese kinders se sensoriese persepsies is uiters sensitief en geluide, reuke, aanraking en visuele stimuli van buite, kan by hierdie kinders dikwels pynlike ervarings veroorsaak. Notbohm en Zysk (2005:2) beaam die bogenoemde stelling en noem dat outistiese kinders se sensoriese sisteem hipersensitief is en voortdurend in ’n toestand van oorlog is teen die oorweldigende sensoriese stimuli van buite. Die onvermoë van die outistiese leerder se sensoriese sisteem om al die stimuli van buite te prosesseer, is die oorsaak van ongewone en dikwels sosiaal onaanvaarbare gedrag.

Thompson (2008:144) beweer dat outistiese persone se sensoriese sisteme geen toleransie het vir skielike onverwagse stimuli waarmee hulle nie reeds bekend is nie. Hulle liggame reageer op ’n onortodokse manier op die vreemde stimuli en lei dan vir ’n oningeligte persoon tot vreemde onverklaarbare gedrag.

Die meeste van die deelnemers het aangedui dat hulle bewus is van outistiese leerders se sensoriese prosesseringsprobleme.

Die volgende mededelings dien as bevestiging van bogenoemde:

“hulle is sensitief vir wat hulle wil nie vasgedruk word nie”

“hulle hou nie van geraas nie”

“en hy hou niks van geraas nie”

“hy wou geen aanraking aanvaar nie”

“kinders wat nie hou van fisiese kontak nie”

“hy hou nie daarvan dat jy aan hom raak nie”

“hulle hou nie van fisiese aanraking nie”

“Kinders wat sukkel met enige sensoriese goed, reuk, proe, visueel, oudities”

Outistiese leerders se gehoor is besonder sensitief en hulle hoor geluide wat vir 'n ander persoon glad nie hoorbaar is nie. Dit is dan ook 'n rede waarom outistiese leerders soms sukkel om te konsentreer: hulle ontvang soveel ouditiese stimuli waarvan ander leerders nie bewus is nie en dit kan dus hulle aandag aftrek. Volgens Wilkes (2011:7) is ouditiese prosessering die grootste sensoriese probleem waarmee outistiese leerders probleme ondervind.

Jackson (2002:74) noem dat sy broer, wat ook outisties is, besonder gehoorsensitief is en die grootste deel van die dag met sy vingers in sy ore sit omdat hy nie die gewone huisgeluide kan hanteer nie. Wanneer daar gestofsuig word, moet hy vooraf ingelig word sodat hy homself so ver moontlik van die stofsuier kan verwyder. Hy vind dit baie steurend om eksamen te skryf in 'n groot lokaal met baie ander leerders. Terwyl hy skryf, hoor hy as elke kind 'n bladsy omblaai en dit verswak sy konsentrasie.

Feitlik al die deelnemers het melding gemaak van die feit dat outistiese leerders nie van fisieke aanraking hou nie. Fisieke aanraking van 'n ander persoon is 'n belangrike komponent van sosiale ontwikkeling. Dit help om die omgewing om ons te verken en daarop te reageer. Outistiese leerders se tassintuiglike prosessering kan wissel tussen hipo- of hipersensitiwiteit. 'n Persoon wat iemand te styf vashou, 'n hoë pyn- of temperatuur drempel het, van swaar voorwerpe op hom hou, of homself doelbewus beseer, word as hiposensitief beskou. Hipersensitiwiteit word gekenmerk deur aanraking wat as pynlik of ongemaklik ervaar word (Wilkes, 2011:7).

Attwood (2012b:46) stel voor dat hipersensitiwiteit vir aanraking verbeter kan word deur die gebruik van diepdruk terapie, want dit ontspan die senuweestelsel en het 'n kalmerende effek op die kind.

Smaak- en tekstuurprosessering vind plaas deur die chemiese reseptors in die tong – dit help ons om tussen soet, suur, bitter, sout en speseryagtig te onderskei. Outistiese leerders het ook dikwels vreemde en snaakse eetgewoontes en kinders wat probleme met aanraking of taspersepsie ondervind, sal heel moontlik ook probleme met die tekstuur van sommige kossoorte ondervind. Attwood (2012b:46) noem dat dit nie hier gaan oor die gewone weiering om byvoorbeeld nie sekere groentesoorte te eet nie, maar dat dit hier gaan oor 'n kind wat so 'n sensitiwiteit vir die teksture van sekere kossoorte het, dat dit kan lei tot 'n paniekaanval om die kossoort te vermy.

Smaaksensitiwiteit word soms gekenmerk deur pika – 'n onnatuurlike eetlus vir nie-eetbare voorwerpe wat by mens of dier kan ontstaan as gevolg van 'n tekort aan sekere voedingstowwe. Pika kom algemeen voor by outistiese leerders en kan waargeneem word uit die eet van grond, materiaal, gras en baie sterk gekeurde kos (Wilkes, 2011:8). Hipersensitiwiteit vir smake word gekenmerk deur 'n ongemak wat ervaar word deur sekere teksture of smake. Hierdie kinders eet dikwels net fyngemaakte kos, soos fyngedrukte kapokaartappels of kos wat net effens gekeur is.

Reuk of olfaktoriese prosessering vind plaas deur middel van chemiese reseptors in die neus, waardeur ons van reuke in ons onmiddellike omgewing ingelig word (Deudney & Tucker, 2012:8). Die reuksin word dikwels as minder belangrik beskou.

Olfaktoriese sensitiwiteit kan wissel tussen feitlik geen reuksin nie of 'n hipersensitiwiteit vir reuke wat oorweldigend kan wees. Attwood (2012b:44-46) noem dat probleme met die aanleer van toiletgewoontes by outistiese kinders dikwels aan 'n hipersensitiwiteit vir reuke toegeskryf kan word. Skerp reuke van diere, parfuum en sekere kosse kan vir 'n outistiese kind groot ongemak veroorsaak. Dit is belangrik dat die onderwyser bewus sal wees van hierdie sensitiwiteit en bedag daarop sal wees om die gebruik van middels wat skerp reuke kan vrystel, te vermy en begrip sal hê indien die outistiese leerder as gevolg van sy sensitiwiteit vir reuke soms vreemd optree in 'n omgewing waar sterk reuke teenwoordig is.

Effektiewe sensoriese prosessering speel 'n belangrike rol in die mens se daaglikse funksionering. Outistiese leerders ondervind probleme om hulle sensoriese belewenisse te verwerk en om sosiaal gepas te probeer optree. Dit is dus baie belangrik dat die onderwyser wat met 'n outistiese kind werk, bewus sal wees van hierdie leerders se probleem met sensoriese

prosessering en sover moontlik sal poog om stimuli wat sensoriese oorklading by outistiese leerders kan veroorsaak, te beperk.

5.3.2 Bevindinge oor die kennis en vaardighede waarvoor onderwysers beskik om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede

Die volgende temas en subtemas het vanuit die data-analise na vore gekom, wat vervolgens bespreek gaan word.

5.3.2.1 Beperkte kennis en vaardigheid

Meer as die helfte van die deelnemers het aangetoon dat hulle oor beperkte kennis beskik om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede. Die volgende mededelings is bewyse hiervan:

“ek weet nie regtig baie van outisme af nie”

“Ek is geen kenner op die gebied van outisme nie”

“Ek het regtig nie eintlik veel kennis oor outisme nie”

“My kennis van outisme is maar beperk tot”

“Ek beskou myself nie as regtig bevoeg om met outistiese leerders te werk nie”

“Ek is nie ’n kenner op die gebied van outisme nie”

“Ek het eintlik baie beperkte kennis van hantering in ’n klassituasie.”

5.3.2.2 Geen formele opleiding nie

Die helfte van die onderwysers het genoem dat hulle geen formele opleiding het om met outistiese leerders te werk nie en nie oor genoegsame kennis beskik om die outistiese leerders effektief te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede nie.

Die volgende mededelings staaf dat die onderwysers nie oor genoegsame kennis beskik om outistiese leerders te ondersteun nie:

“Ek het geen formele opleiding om met outistiese kinders te werk nie”

“Ek het nooit gedurende my onderwysopleiding iets van outisme geleer nie”

“geen formele opleiding”

“Ek het nie tydens my studiejare regtig iets van outisme geleer nie.”

“verder het ek nie formele opleiding nie”

5.3.2.3 Raadpleeg verskillende bronne van kennis

Dit het uit die data-analise geblyk dat die volgende bronne van kennis oor outisme geraadpleeg word:

- literatuur
- internet
- kollegas
- spesiale skool
- kenners van outisme
- ouers van outistiese kinders

Slegs twee deelnemers het aangedui dat hulle hul kennis verkry deur die lees van tydskrifte. Twee van die deelnemers verkry hulle inligting deur artikels te lees en twee van die tien deelnemers het genoem dat hulle die boek *Raaiselkind* gelees het.

Die volgende mededelings verwys na bronne waar onderwysers kennis bekom:

“Wat ek weet is maar artikels wat ek gelees het en ek het die boek “Raaiselkind” gelees”

“hier en daar in ’n artikel lees”

“beperk tot dit wat ek in tydskrifte gelees het. Ek het ook die boek Raaiselkind gelees.”

“Dit wat ek weet is maar dit wat ek self gaan oplees het”

Twee deelnemers het aangetoon dat hulle na inligting op die internet gaan soek het.

Die volgende mededelings dien as bewyse van navorsing op die internet:

“Ek probeer maar myself te bemagtig deur op die internet na inligting te soek”

“Ek het bietjie selfstudie gedoen op die internet”

Twee van die deelnemers het ook aangedui dat hulle raad vra by hul kollegas en vir hulp en ondersteuning gaan aanklop by spesiale skole wat spesialiseer in die onderrig van outistiese leerders.

Bewyse van die mededelings is as volg:

“En verder vra ek maar raad by kollegas as ek hulp nodig het.”

“ek het bietjie by my kollegas geleer en gekyk wat hulle doen in hulle klasse”

“kontak gemaak met een van die onderwyseresse by ’n spesiale skool en bietjie by haar raad gevra.”

“verder vra ek maar hulp en raad by ’n spesiale skool se onderwysers.”

’n Deelnemer het aangedui dat sy vir hulp aanklop by ’n persoon wat bekend is met outistiese leerders.

Die volgende aanhaling dien as ’n bewys van die mededeling:

“en wat ek hier en daar by iemand gehoor het wat met outiste te doen het.”

’n Ander deelnemer maak gebruik van individuele gesprekke met die ouers van ’n outistiese seun om haar kennis oor outisme aan te vul.

Die aanhaling dien as ’n bewys van die mededeling:

“en ek het vriende wat ’n groot seun het wat outisties is.”

5.3.2.4 Maak staat op eie ervaring

Sommige deelnemers het aangedui dat hulle staat maak op hul jare se onderwyservaring om hulle te bemagtig met die taak om die outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.

Die volgende dien as bewyse van die deelnemers se eie ondervinding:

“Ek gebruik maar my jare se ervaring om hom te probeer verstaan en te ondersteun.”

“die bietjie wat ek weet het ek maar so deur die loop van die jare opgetel”

Uit bogenoemde bevindinge kan afgelei word dat alhoewel onderwysers wel kennis dra van die begrip *outisme*, hulle nie werklik opgewasse voel om outistiese leerders te onderrig en te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede nie.

Geeneen van die onderwysers het enige formele opleiding ontvang om outistiese leerders te onderrig nie. Die meeste onderwysers het slegs deur selfstudie of die lees van verskillende tipes literatuur hulself probeer bemagtig om die outistiese leerder beter te kan verstaan. Die

onderwysers het ook op die hulp en ondersteuning van ander persone staatgemaak, soos kollegas, onderwysers by 'n spesiale skool en kennisse wat vertrouwd is met outisme.

Sommige deelnemers maak gebruik van hulle onderwyservaring met betrekking tot wat hul oor die jare van kinders geleer het om sodoende die outistiese leerder in die klas en skoolomgewing te ondersteun.

Daar is 'n oorweldigende tekort aan onderwysers en professionele persone wat oor die nodige kennis en vaardighede beskik om outistiese leerders te onderrig. Simpson (2003:195) ondersteun hierdie stelling en noem dat een van die grootste uitdagings wat die onderwyssisteem in die gesig staar, die opleiding en voorbereiding is van onderwysers wat bekwaam en vaardig sal wees om outistiese leerders te onderrig en te ondersteun met die aanleer van verskillende lewensvaardighede.

5.3.3 Bevindinge oor programme of metodes waarmee onderwysers bekend is wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede

5.3.3.1 Geen kennis nie

Die meeste deelnemers het geen kennis gedra van enige programme of metodes wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede nie.

Die volgende aanhalings dien as bewyse van bogenoemde bevindinge:

“Daar is seer sekerlik, maar ek dra geen kennis daarvan nie”

“nee ek weet van geen programme of het kennis daarvan nie”

“Nee, ek is glad nie bewus nie”

“Glad nie”

“Glad nie, ek weet glad nie van programme”

“Nee, ek weet van geen programme nie”

“Glad nie, glad nie”

“Nee”

“Nee, ek ken nie enige programme nie.”

Een deelnemer het aangedui dat sy bewus is van die TEACCH-program en sy het ook melding gemaak van alternatiewe oudiovisuele apparaat, "*talk buttons*", wat gebruik kan word vir leerders wat nie oor spraak beskik nie.

Die TEACCH-program is deur die mediese skool aan die Universiteit van Noord-Carolina ontwikkel en word gebruik as 'n intervensieprogram wat gebruik maak van visuele prente om 'n betekenis of boodskap oor te dra en onafhanklike funksionering van outistiese persone te bevorder (University of North Carolina, 2015:1-3). Die TEACCH-program word met groot sukses in skole vir outistiese leerders gebruik om die opeenvolging van aktiwiteite of die verloop van die skooldag voor te stel. Dit het die voordeel dat die outistiese leerder heelyd kan sien watter aktiwiteit volgende gaan plaasvind en onnodige blootstelling aan spanning word dus so uitgeskakel.

Die "*talk buttons*" waarna 'n deelnemer verwys het, word meestal gebruik deur leerders wat nie oor effektiewe spraak beskik nie. Sekere woorde word op die "*talk buttons*" ingelees en indien die leerder dan op die knoppie druk, word 'n woord gesê. "*Talk buttons*" word wel deur outistiese leerders gebruik en daar kan seker geredeneer word dat dit die outistiese leerder wat nie in staat is om verbaal te kommunikeer nie, kan help om beter te sosialiseer en sy behoeftes aan ander oor te dra.

Die doel van alternatiewe kommunikasiehoopmiddels is om individue wat nie verbaal kan kommunikeer nie, die geleentheid te bied om sosiaal met ander persone te kan kommunikeer en die gebruik van hierdie hoopmiddels lei dikwels tot 'n afname in die vreemde gedrag wat outistiese leerders soms toon, aangesien hulle nou 'n manier het om hul behoeftes oor te dra (Teachman & Gibson, 2014:1-14).

Uit bogenoemde bevindinge kan afgelei word dat al die deelnemers oor baie min inligting en kennis beskik rakende programme of metodes oor hoe 'n outistiese leerder ondersteun kan word om sosiale vaardighede aan te leer.

Dit is belangrik dat onderwysers aan werkswinkels en kursusse blootgestel sal word, waartydens hulle ingelig kan word oor programme of metodes wat gebruik kan word om die outistiese leerder in hul klas te ondersteun met sosiale vaardighede en die leerders oor die algemeen in die skool te akkommodeer.

5.3.4 Bevindinge rakende die sosiale lewensvaardighede waarom outistiese leerders behoort te beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer

Dit is bevind dat outistiese leerders oor die volgende vaardighede behoort te beskik ten einde sosiaal effektief te kan funksioneer:

- Groepsvaardighede
- Emosionele vaardighede
- Gedragsvaardighede
- Kommunikasievaardighede

5.3.4.1 Groepsvaardighede

Op grond van die deelnemers se mededelings, blyk dit dat aanleer van groepsvaardighede as belangrik beskou word vir die effektiewe sosiale funksionering van outistiese leerders:

Die volgende mededelings beklemtoon die belangrikheid van groepsvaardighede by outistiese leerders:

“Hy moet kan deel wees van ’n groep”

“hy moet saam met die ander kinders dinge in die klas kan doen, hy moet sy samewerking gee”

“Hy moet in ’n groep kan funksioneer. Hy moet deel neem aan groepswerk”

“om saam te kan werk tydens ’n groep aktiwiteit”

“Hulle so ver te kry om aan groepsaktiwiteite te kan deelneem”

“Hy moet verseker kan deel wees van ’n groep, hy moet saam met die res van die klas aan aktiwiteite kan deelneem”

“Hy moet in groepverband kan sosialiseer”

“Hy sal definitief in ’n groep moet kan saam werk”

“hulle moet hulle samewerking gee wanneer dit groepswerk is”

Groepsaktiwiteite is ’n uitstekende geleentheid om sosiale vaardighede aan te leer omdat leerders moet leer om saam te werk en al die verskillende groepslede moet verantwoordelikheid neem vir ’n bepaalde taak. Tydens groepswerk gaan leerders verskillende menings hê oor hoe te werk gegaan moet word om die opdrag te voltooi en dit kan maklik aanleiding gee tot konfliktsituasies. Groepswerk is dus ’n uitstekende geleentheid om te leer om konfliktsituasies op te los. Samewerkende leer berus op die beginsel dat die verskillende lede in die span mekaar

ondersteun en saamwerk om 'n gemeenskaplike doel te bereik. Spanbouvaardighede word aangeleer en die leerders leer om mekaar se sterk punte te waardeer en mekaar onderling te ondersteun ten einde die opdrag te voltooi (Grosser, 2014:68).

Volgens Landsberg (2015:1) leer leerders tydens 'n groepsaktiwiteit om te reageer op ander leerders se vrae, waardering te toon vir ander lede se bydraes en om self ook 'n bydrae te lewer.

Volgens Grosser (2014:68-69) kan 'n onderwyser van die volgende kriteria gebruik maak om te bepaal of 'n leerder oor genoegsame sosiale en emosionele vaardighede beskik om effektief in 'n groep saam te kan werk:

- die leerder het sy rol in die groep effektief vervul en bygedra tot die suksesvolle voltooiing van die projek;
- die leerder gee ander leerders geleentheid om hulle mening te lug en vrae te vra;
- lewer 'n bydrae tot die groepsbespreking;
- toon respek vir die mening van ander;
- die leerder kan verslag doen oor die aktiwiteit waarvoor hy verantwoordelik was;
- die leerder is in staat om toepaslike vrae te vra;
- die leerder kan belangrike feite identifiseer.

Outistiese leerders is geneig om hulself af te sonder en verkies dikwels om 'n taak op hul eie te voltooi. Om deel te neem aan groepswerk en 'n waardevolle bydrae te lewer, gaan van hierdie leerders besondere deursettingsvermoë vereis. Die outistiese leerders moet saam met leerders in 'n groep geplaas word wat sy gedrag en optrede verstaan en hom as deel van die groep sal laat voel (Colley, 2012:9).

Dit is verder belangrik dat die onderwyser vooraf aan die outistiese leerder toestemming sal gee om die groep te verlaat indien hy voel hy het 'n behoefte aan *“time out”*. Die onderwyser moet 'n plek van *“veiligheid”* skep waarheen die outistiese leerder kan gaan wanneer hy voel hy beleef 'n sensoriese oorlading en gaan 'n emosionele uitbarsting kry (Winter, 2006:47). Die outistiese leerder kan dan die tyd op sy eie gebruik om homself te kalmeer en van die spanning ontslae te raak en kan daarna weer na die groep terugkeer.

5.3.4.2 Emosionele vaardighede

Die volgende mededelings dien as bewyse van die bevinding dat die deelnemers goeie emosionele vaardighede as 'n belangrike sosiale vaardigheid by outistiese leerders beskou het:

“hy moet net gemaklik te wees in die klas”

“Hy moet gemaklik voel in enige omstandighede, situasies”

“nie ongemak sal verduur as hy uhm, in ander se geselskap is nie.”

“dit is belangrik om daai emosie te verwoord”

“moet homself kan betoel wanneer hy kwaad is, of wat sy emosies kan beheer”

Outistiese leerders ondervind dikwels probleme met die uitdrukking van hulle emosies (American Psychiatric Association, 2013:50). Dit wil soms voorkom asof hierdie leerders nie werklik emosies beleef nie. Grandin en Barron (2005:75-76) noem dat dié aanname ver van die waarheid ontbloot is en dat outistiese persone wel emosies beleef, maar sukkel om dit te verwoord. Grandin (aangehaal deur Grandin & Barron, 2005:75-76), 'n outistiese persoon, noem dat wanneer ander persone nie aan haar verwagtinge voldoen het nie, het sy diep seergemaak gevoel en haar onttrek en geweier om die situasie verder te bespreek. Volgens haar het sy eers jare later met behulp van spraaktherapie geleer om haar emosies te verwoord en dit het daartoe bygedra dat haar spanningsvlakke afneem.

Die verwerking van emosies is vir die outistiese kind baie belangrik, aangesien die manier waarop ons ons emosies projekteer, emosionele seine uitstuur na ander persone oor ons emosionele belewenis van 'n situasie.

Volgens Daily (2005:1-4) is dit belangrik dat die onderrig van sosiale vaardighede en begrip vir die gevoelens en emosies van ander persone in die lewensvaardigheidkurrikulum ingesluit sal word en dat daar doelbewus gepoog sal word om outistiese leerders voor te berei om goeie sosiale verhoudings te kan sluit, aangesien dit 'n noodsaaklike vaardigheid is om in die toekoms suksesvolle werksverhoudinge te vestig. Onderwysers wat outistiese kinders in die klas het, moet seker maak dat hulle tyd inruim vir individuele gesprekke met die leerders om hulle te help om hul emosies te verwoord en om sodoende verligting te verkry oor opgekropte emosies. Dit is ook belangrik dat die onderwyser vooraf aan die outistiese leerders presies sal verduidelik hoe hy te werk moet gaan om 'n sekere aktiwiteit te voltooi, aangesien onnodige spanning by die outistiese leerder kan ontstaan indien hy nie weet wat om te doen nie en dit kan gevolglik lei tot 'n emosionele uitbarsting.

Volgens Winter (2006:40), om onnodige spanningsvlakke en emosionele uitbarstings by outistiese leerders te voorkom, moet onderwysers outistiese leerders aanmoedig om die opdrag wat aan hulle gegee is te herhaal voordat die leerders met die taak begin en die opdrag moet met ander vrae opgevolg word om seker te maak dat die outistiese leerders verstaan wat gedoen moet word.

5.3.4.3 Gedragsvaardighede

Dit blyk uit van die deelnemers se mededelings dat aanvaarbare gedrag tydens 'n sosiale interaksie as 'n noodsaaklike vaardigheid vir outistiese leerders beskou word ten einde sosiaal meer aanvaarbaar te kan optree.

Die volgende verbatim mededelings van die deelnemers dien as illustrasies van bogenoemde bevinding:

“om ten minste in 'n klas te sit”

“en dat hy kan reageer in die klassituasie”

“Hy moet kan stil sit”

“hy moet kan stil sit as dit nodig is”

“Hy moet kan beurte maak”

“Hy moet weet om nie uit te skree in die klas nie en om sy beurt af te wag”

“weet om hulle beurt af te wag”

Volgens die Amerikaanse Psigiatriese Vereniging (American Psychiatric Association, 2013:50) is stereotiepe, herhalende gedrag en die onttrekking van ander persone, kenmerkend van outisme en is dit vir 'n outistiese leerder in die klassituasie moeilik om tussen al die ander kinders optimaal te kan funksioneer. Die onderwyser moet bewus wees van hierdie gedragskenmerk en die outistiese leerder toestemming gee om, sodra hy gespanne voel of 'n sensoriese oorlading beleef wat kan lei tot stereotiepe of herhalende gedrag, sy stoel te verlaat en na 'n “veilige ruimte” te beweeg waar hy op 'n aanvaarbare wyse van sy spanning ontslae kan raak en later weer na sy bank kan terugkeer.

Outistiese kinders vind dit oor die algemeen moeilik om hulle beurt af te wag en dit is 'n gedragsvaardigheid wat deur konsekwente optrede van die ouers en die onderwyser aangeleer moet word. Volgens Attwood (2012b:52-53) is die beste benadering om onaanvaarbare gedrag aan te roer op 'n nie-aggressiewe, maar ferm wyse deur 'n “regstellende” instruksie aan die outistiese leerder te gee.

5.3.4.4 Kommunikasievaardighede

Dit het uit die deelnemers se mededelings geblyk dat goeie kommunikasievaardighede as 'n voorvereiste beskou word vir die outistiese leerder om sosiaal effektief en gemaklik tydens sosiale interaksies met ander te kan optree.

Die volgende mededelings dien as bewyse van die noodsaaklikheid van goeie kommunikasievaardighede:

“hy moet maklik kommunikeer, wat sal vrae antwoord as dit vir hom gevra word,

“Hy moet in die klas met almal kan gesels, uitvind wat die ander kinders se belangstellings is en daar ook spesifiek met daai persoon kan gesels”

“Hy moet ook met die ander kinders gesels”

“moet kan gesels, nie uiters skaam is, wat normaal kan gesprekke voer.”

“moet hulle met ander kan kommunikeer”

“Hy moet ten minste in staat wees om ’n gesprek te voer en om vrae te beantwoord en selfs ’n gesprek te inisieer”

“kan met sy onderwyser goed kommunikeer”

“Om ’n bydra te lewer aan gesprekvoering”

“hy sal definitief moet kan luister na ander”

Dit blyk uit die bogenoemde mededelings dat die outistiese leerder na ander moet kan luister, vrae kan beantwoord, in staat sal wees om ’n gesprek te inisieer en om ’n bydrae tot ’n gesprek te kan lewer.

Bepaalde verbale en nie-verbale kommunikasievaardighede – insluitend die vermyding van oogkontak, onvermoë om lyftaal of gesigsuitdrukkings te verstaan, ’n verbale gesprek te voer, en om die betekenis agter iemand se woorde te kan verstaan – is volgens die Amerikaanse Psigiatriese Vereniging (American Psychiatric Association, 2013:50) een van die opvallende diagnostiese kenmerke van outisme.

Colley (2012:4) voer aan dat outistiese leerders probleme ondervind met die prosessering van auditiewe inligting. Die onderwyser moet bewus wees van hierdie probleem en genoeg tyd vir die outistiese leerder toelaat om eers na te dink oor wat gesê is en dan daarop te reageer.

5.3.5 Bevindinge oor ondersteuning wat tans aan leerders met outisme gegee word om sosiale vaardighede aan te leer en toe te pas

Die volgende bevindinge het uit die data-analise gespruit:

- Strukturering van onderrig- en leeromgewing;
- Individualisering;
- Individuele gesprekvoering;

- Blootstelling aan groepsaktiwiteite;
- Positiewe versterking;
- Emosionele ondersteuning;
- Gedragsmodifikasie;
- Portuurgroep-ondersteuning;
- Sportdeelname;
- Verbetering van kommunikasievaardighede;
- Sensoriese blootstelling en prosessering; en
- Gebruik van alternatiewe hulpmiddels.

5.3.5.1 Strukturering van onderrig- en leeromgewing

Uit die mededelings van die onderwysers het dit duidelik geword dat dit belangrik is om die outistiese leerder se onderrig- en leeromgewing te struktureer.

Die volgende mededelings reflekteer dié bevinding:

“ek het sy bank eenkant gesit, dat hy nie midde en rondom ander kinders sit nie”

“n veilige hoekie of spasie maak sodat hy kan funksioneer”

“maar eenkant in ’n hoekie laat sit, ek bedoel eenkant ’n plek waar hulle niemand anders sien nie, afgesonder.”

“Hy sit heel voor in die klas”

Attwood (2012a:19) beweer dat een van die effektiefste maniere om ’n outistiese leerder te ondersteun, is om sy leeromgewing so te struktureer dat daar vir hom ’n hoekie sal wees waar hy ’n gevoel van veiligheid sal ervaar en waarheen hy kan beweeg indien hy gespanne raak of ’n emosionele uitbarsting gaan beleef. Safran (2002:65) ondersteun Attwood se bewering en noem dat die klaskamer ’n veilige en ondersteunende ruimte moet wees waar die outistiese leerder veilig en tuis sal voel.

Dit is belangrik dat die onderwyser sal poog om alle stimuli wat moontlik spanning of ’n sensoriese oerlading by die outistiese leerder kan veroorsaak, uit sy onmiddellike ruimte sal verwyder of sover moontlik sal beperk.

Hume (2015:1) sê ook dat die wyse waarop ’n klaskamer gestruktureerd is, ’n groot invloed uitoefen op die outistiese leerder se leervermoë. ’n Outistiese leerder sal makliker leer en meer taak-georiënteerd wees in ’n omgewing wat goed georganiseerd en gestruktureerd is.

5.3.5.2 Individualisering

Dit het uit die mededelings van die deelnemers aan die lig gekom dat individualisering 'n strategie is wat gebruik word om die leerders didakties en ook emosioneel te ondersteun. Die volgende mededelings ondersteun hierdie bevinding:

“op sy eie manier hanteer”

“met hom alleen sit en sê wat hy moet doen”

“leerder te help met die probleme wat hy het”

“altyd vir hom alleen sê en wys wat hy moet doen”

“Jy gaan maar eers alles saam met hom doen “

“sy werk vir hom eenkant te verduidelik”

“sal persoonlik individueel by die kind probeer wees”

Blessing (2015:1) noem dat individuele, een-tot-een onderrig een van die effektiefste maniere is om outistiese leerders te onderrig, maar wat vir een leerder werk, gaan nie noodwendig vir 'n ander leerder werk nie. Ten einde 'n geskikte onderrigmetode vir 'n outistiese leerder te vind, moet daar van verskillende onderrigmetodes gebruik gemaak word om vas te stel watter metode vir die betrokke leerder die effektiefste sal wees.

Vanuit die data-analise het dit ook geblyk dat individuele gesprekvoering met die outistiese leerder as ondersteuningstrategie gebruik word. Een deelnemer het aangedui dat sy deur middel van individuele gesprekke aan die outistiese leerder probeer verduidelik waarom sy klasmaats nie met hom gesels nie. Sy gebruik individuele gesprekvoering om hom voor te lig oor hoe hy te werk moet gaan om met sy maats te kommunikeer.

'n Ander deelnemer noem dat sy deur middel van individuele gesprekke aan die outistiese leerder probeer verduidelik dat dit beter is om nie net te onttrek van sy vriende as hy ontsteld voel oor iets wat hulle gesê het nie, maar om sy emosies te verwoord sodat die ander leerders kan verstaan waarom hy hom onttrek. Dit kan wees dat die ander leerders nie bewus is van die feit dat hy ontsteld voel oor wat hulle gesê het nie.

Die volgende verbatim mededeling dien as 'n illustrasie hiervan:

“dink jy nie jy moet vir hulle gaan verduidelik hoekom jy onttrek het nie?”

'n Volgende deelnemer maak ook van individuele gesprekke gebruik om positiewe terugvoering aan die outistiese leerder oor sy landloop-prestasies te gee. Sy noem dat die individuele gesprek met die outistiese leerder hom goed laat voel oor homself en dat dit sy selfbeeld bevorder.

Die volgende verbatim mededeling word in bovermelde verband aangehaal:

“Weet jy, jy hardloop so goed, jy hardloop so mooi dit is waarmee jy goed is.”

'n Ander deelnemer het aangedui dat sy van individuele gesprekvoering gebruik maak om aan die outistiese leerder te verduidelik dat sy opmerking nie gepas is nie en sy poog om deur middel van gesprekvoering aan die outistiese leerder te verduidelik hoe ander leerders sy onvanpaste opmerkings emosioneel ervaar.

Die volgende mededelings dien as voorbeelde:

“verduidelik dat dit nie mooi is om so iets te sê nie”

“verduidelik dat 'n mens soms op 'n ander manier te werk kan gaan”

Nog 'n deelnemer het genoem dat sy probeer om die outistiese leerder by groepspeletjies te betrek, maar dat dit dikwels tot 'n emosionele uitbarsting lei omdat die ander leerders die speletjies se reëls verontagsaam en die outistiese leerder dit nie kan hanteer nie. Hy stap dan gewoonlik weg en sê hy speel nie meer saam nie. Sy maak dan van individuele gesprekvoering gebruik om aan hom te verduidelik dat daar meer geskikte, toepaslike gedragswyses is om sodanige situasies te hanteer.

Die volgende mededeling dien as voorbeeld hiervan:

“Ek probeer maar aan hom verduidelik dat 'n mens soms op 'n ander manier te werk kan gaan om iets te doen”

Grandin en Barron (2005:71) ondersteun die stelling dat outistiese leerders 'n swart en wit prentjie het van hoe reëls nagekom behoort te word, dinge gedoen moet word en hoe mense behoort te reageer in 'n sekere situasie. Volgens Grandin (aangehaal deur Grandin & Barron, 2005:71) het haar sosiale vaardighede oor die jare verbeter, maar haar rigiede denkpatroon het bly vassteek en sy het geleer dat mense soms reëls verbuig om by 'n situasie te pas en dat sy moet dit aanvaar, al verstaan sy dit nie altyd nie.

5.3.5.3 Blootstelling aan groepsaktiwiteite

Dit het uit die data-analise geblyk dat die deelnemers outistiese leerders blootstel aan groepsaktiwiteite ten einde hulle te ondersteun met die aanleer van meer toepaslike sosiale vaardighede.

Een deelnemer wat Afrikaans by 'n hoofstroom hoërskool onderrig, het aangedui dat alhoewel sy in haar klaskamer 'n persoonlike ruimte vir die leerder geskep het, wat 'n bietjie verwyderd is van die res van die klasgroep, sy sover moontlik hom by klasgroepaktiwiteite probeer betrek.

'n Ander deelnemer wat by landloopafrigting betrokke is, het vertel dat 'n outistiese seun deel is van haar landloopspan. Sy noem dat alhoewel landloop 'n groepsport is, dit nie 'n spansport is nie en dat die outistiese leerder dus niemand in die steek laat indien hy die dag nie goed presteer nie. Hy hardloop vir homself, maar is tog ook deel van die groep.

Sy vertel van 'n geleentheid waartydens sy die landloopspan uitgeneem het om te gaan pizzas eet. Sy was heeltyd fisies naby die outistiese seun en kon die gesprek so stuur dat hy daaraan kon deelneem. Hy was dus ingesluit by die groeps gesprek en dit het daartoe bygedra dat hy goed oor homself voel.

Verder het 'n deelnemer wat Wiskunde vir 'n 17-jarige seun aan 'n hoofstroom hoërskool aanbied, het aangedui dat alhoewel die outistiese leerder huiwerig is om aan klasgroepe deel te neem, sy hom sover moontlik by klasgroepbesprekings sal betrek deur sy opinie oor 'n sekere probleem te vra – byvoorbeeld, om aan hom te vra: *“Watter voorstel sal jy vir ons gee?”*

Nog 'n deelnemer wat Fisiese Wetenskap vir 'n 15-jarige outistiese seun onderrig, het genoem dat 'n onderwyser bewus moet wees van die snellers wat spanning by 'n outistiese leerder kan veroorsaak en dit probeer vermy. Daarom moet die outistiese leerder voorberei word om deel van 'n groepsaktiwiteit te wees.

'n Volgende deelnemer onderrig Lewensoriëntering vir 'n 17-jarige outistiese seun. Sy het spesifiek melding gemaak van die leerders wat baie gehoorsensitief is en gevolglik maklik wegstroom van groepsaktiwiteite waar daar moontlik 'n geraas kan wees. Ten einde hom te ondersteun om aan groepsaktiwiteite deel te neem, sal sy aanvanklik saam met hom aan die groepsaktiwiteit deelneem sodat hy daaraan gewoond kan raak. Die seun is baie lief is vir lees en indien hy goed saamwerk tydens 'n groepsaktiwiteit, beloon sy hom deur aan hom toestemming te gee dat hy na die groepsaktiwiteit een van sy gunsteling boeke mag lees.

'n Deelnemer by 'n voldiens laerskool, onderrig Lewensvaardigheid vir 'n 11-jarige outistiese seun. Sy het vertel dat sy sover moontlik probeer om die outistiese leerder by groepsaktiwiteite te betrek. Sy gee gewoonlik vir hom 'n opdrag wat hy goed sal kan doen sodat hy belangrik kan voel en 'n gevoel van sukses sal ervaar. Sy het ook genoem dat sy deel van die groep sal wees sodat sy 'n oog oor die leerder kan hou om seker te maak dat hy gemaklik en veilig binne die groepsituasie is.

'n Ander deelnemer het genoem dat sy 'n 11-jarige outistiese seun betrek by slagorkes-aktiwiteite, maar dat sy altyd by hom sal sit om seker te maak dat hy veilig voel.

'n Deelnemer wat Wiskunde onderrig, het genoem dat sy die outistiese leerder in haar klas aanvanklik eers saam met 'n ander leerder laat werk het en hom toe stelselmatig by 'n groter groep betrek het deur nog leerders by sy groep te voeg.

Volgens Winter (2006:36) moet onderwysers oordeelkundig besluit oor die samestelling van die groep tydens groepsaktiwiteite sodat die outistiese leerders saam met leerders in 'n groep geplaas word wat sy gedrag en optrede verstaan en hom binne die groep sal aanvaar en tuis sal laat voel. Winters (2006:35) beveel ook aan dat onderwysers die outistiese leerder se sterkpunte en spesifieke belangstellings moet gebruik en sy rol tydens die groepsaktiwiteit só moet beplan dat hy sy kennis rakende sy spesialiteitsgebied met die ander leerders kan deel.

Hogan (2015:1) noem dat die onderwyser tydens groepsaktiwiteite gestruktureerde geleenthede vir deelname van outistiese leerders moet skep.

5.3.5.4 Positiewe versterking

Twee deelnemers het melding gemaak van die gebruik van positiewe versterking as 'n strategie om die outistiese leerder te motiveer en positiewe gedrag te beloon.

Een deelnemer het genoem dat sy glad nie aan strafmaatreëls glo nie en dat sy gebruik maak van positiewe versterking om die outistiese leerder te motiveer om positiewe gedrag te openbaar. Om dit te illustreer, het sy genoem dat die outistiese leerder baie lief is vir lees en dat sy hierdie passie van hom gebruik om hom te beloon as hy sy samewerking tydens 'n groepsaktiwiteit gegee het.

'n Ander deelnemer maak tydens die landloopoefening gebruik van mondelingse positiewe versterking. Sy probeer om die outistiese leerder te motiveer en om sy selfbeeld te verbeter deur hom te komplimenteer dat hy baie mooi hardloop.

Sy het gevind dat dit help om die leerder beter oor homself te laat voel en dat hy meer selfvertroue ontwikkel het omdat hy in die landloopspan aanvaar word. Hy het onlangs Noordwes-kleure in landloop gekry.

Alle kinders reageer positief op 'n beloningstelsel en dit kan ook effektief gebruik word om outistiese leerders vir goeie werk en gedrag te beloon. Sisteme wat op intrinsieke beloning gebaseer is, word nie baie suksesvol gebruik by die motivering van outistiese leerders nie. Winter (2006:50) beveel aan dat wanneer 'n beloningstelsel vir outistiese leerders beplan word, daar eerder van 'n ontasbare beloningstelsel gebruik gemaak word. Die outistiese leerder kan eerder beloon word met 'n voorreg of vergunning om iets te doen wat vir hom genotvol is.

5.3.5.5 Emosionele ondersteuning

Feitlik al die deelnemers het melding gemaak dat outistiese leerders emosionele ondersteuning benodig. Een deelnemer het genoem dat sy probeer om die klas só te struktureer dat die outistiese leerder gemaklik sal voel en dat die ander leerders nie sy onmiddellike ruimte in beslag sal neem en hom oorweldig en ongemaklik sal laat voel nie.

'n Ander deelnemer het aangedui dat sy dit as belangrik beskou dat die outistiese leerder gehelp moet word om sy emosies te verwoord. Volgens haar reageer die 17-jarige outistiese leerder in haar klas dikwels met 'n emosionele uitbarsting en onttrek hom van die groep wanneer iemand iets sê wat hom nie aanstaan nie. Sy help hom om sy emosies te verwerk en te verwoord om sodoende misverstande tussen hom en die ander leerders uit te skakel. Sy fokus ook op die versterking van sy selfbeeld.

Nog 'n deelnemer het genoem dat groot en raserige groepe, byvoorbeeld saalbyeenkomste, kan bydra tot angstigheid en spanning by die outistiese leerder en dat voorsorg getref moet word om spanningsvlakke so laag as moontlik te hou. As voorsorgmaatreël stel sy voor dat die outistiese leerder nie die saalbyeenkomste bywoon nie of dat hy naby 'n buitedeur kan sit en uitbeweeg indien die situasie vir hom te raserig raak.

Deelnemers het genoem dat dit belangrik is om outistiese leerders se vertroue te wen, want dan is dit makliker om hulle te ondersteun in situasies wat spanning kan veroorsaak.

'n Deelnemer het aangedui dat sy die outistiese leerder baie goed voorberei vir enige nuwe situasie ten einde te verseker dat hy veilig en geborge voel en nie onnodige spanning of angssal ervaar nie.

Nog 'n deelnemer gee gewoonlik vir die outistiese leerder iets om te doen waarmee hy goed is sodat hy sukses kan ervaar en meer selfvertroue ontwikkel.

Plimley en Bowen (2006:42) noem dat dit belangrik is dat daar spesifiek verwys word na dit wat die outistiese leerder goed gedoen het sodat die outistiese leerder kan beleef dat die onderwysers sy bydrae waardeer en waardevol ag.

Volgens Attwood (2007:140) ervaar outistiese kinders dikwels gevoelens van alleenheid; word deur ander kinders geterg en geboelie; hulle gedagtes kom pessimisties voor; en hulle fokus altyd op dit wat verkeerd kan loop. Uit bogenoemde mededeling kan afgelei word dat outistiese leerders 'n groot behoefte aan emosionele ondersteuning het, want hulle voel dikwels weerloos en depressief as gevolg van die herhalende kere wat hulle misverstaan word en die geestelike uitputting wat hulle ondervind as gevolg van hul pogings om sosiaal aanvaarbaar op te tree.

Frith (2004:676) ondersteun hierdie standpunt en noem dat outistiese leerders 'n groot behoefte het om deel te neem aan sosiale interaksies, maar veral gedurende adolessensie begin hierdie leerders agterkom dat hulle sosiaal anders optree en van ander mense verskil.

5.3.5.6 Gedragsmodifikasie

Een deelnemer het aangedui dat sy die outistiese leerder in haar klas al waargeneem het tydens 'n sosiale byeenkoms en dat hy hom tydens die geselligheid onttrek het van die res van die groep omdat een van hulle 'n uitlating gemaak het wat hom nie aangestaan het nie. Sy het die leerder eenkant geneem en met hom oor die voorval en sy optrede gesels en het voorgestel dat hy eers moet dink voordat hy optree en sodra hy sy emosies verwerk het, weer na die groep moet terugkeer en verduidelik waarom hy so opgetree het.

'n Ander deelnemer het genoem dat sy deur middel van haar eie optrede aan die outistiese leerder wil demonstreer wat goeie sosiale gedrag behels. Sy tree dus op as 'n rolmodel vir die leerder sodat hy haar gedrag kan naboots.

Nog 'n deelnemer het genoem dat sy die outistiese leerder leer om oogkontak te maak met die persone waarmee hy saamwerk en 'n gesprek voer. Whitman en DeWitt (2011:79) noem dat die afwesigheid van oogkontak tydens sosiale interaksie die kommunikasie van outistiese persone belemmer.

'n Deelnemer maak gebruik van stories of narratiewe om die outistiese leerder se gedrag te verbeter. In die storie laat sy die karakters op aanvaarbare en nie-aanvaarbare wyses optree en dan bespreek sy die karakters se gedrag met die leerder sodat hy dan tussen aanvaarbare en

nie-aanvaarbare gedrag kan onderskei en dat hy dit dan op sy eie sosiale gedrag van toepassing kan maak.

Dit is belangrik dat outistiese leerders sal leer om hulle emosies en gedrag te beheer ten einde gemaklike sosiale interaksie met ander persone te kan geniet. Volgens Daily (2005:4) is goeie sosiale vaardighede en goeie aanvaarbare gedrag selfs belangriker as akademiese vordering. Indien die outistiese leerder nie leer om sy gedrag en optrede te beheer nie, sal hy in die toekoms probleme ondervind met die vorming van goeie werksverhoudinge met sy kollegas en dit kan op die lange duur sy loopbaan skade berokken as hy nie toepaslike sosiale gedrag handhaaf tydens sosiale interaksie met ander persone nie.

Leerders met outisme kom dikwels arrogant, koppig en self onbeskof voor as gevolg van hulle probleme met verbale en nie-verbale kommunikasie. Onderwysers moet nie te groot bohaai oor die swak gedrag maak nie, maar moet eerder op 'n rustige manier aan die outistiese leerder verduidelik dat sy gedrag nie aanvaarbaar is nie en elke keer as die outistiese leerder weer die gedrag openbaar, hom daaraan herinner dat die gedrag nie aanvaarbaar is nie totdat hy sy gedrag verbeter of aanpas (Colley, 2012:4).

5.3.5.7 Portuurgroep-ondersteuning

Dit het uit die mededelings van die deelnemers duidelik geword dat die outistiese leerders behoefte het aan ondersteuning en interaksie met hulle portuurgroep.

Verskeie deelnemers het aangedui dat hulle van portuurgroep-ondersteuning gebruik maak om die outistiese leerders in hulle klasse tydens groepsaktiwiteite en pouses te ondersteun.

'n Deelnemer wat Afrikaans aan 'n 13-jarige outistiese seun onderrig, het aangedui dat sy die outistiese leerder laat saamwerk met 'n leerder met wie hy 'n goeie verhouding het. Indien hulle goed saamwerk, sal sy 'n derde leerder byvoeg en só geleidelik die groep vergroot.

Nog 'n deelnemer beveel aan dat outistiese leerders aanvanklik net aan een-tot-een situasies blootgestel moet word en dat die outistiese leerder se vertroue en samewerking eers verkry moet word voordat jy daaraan kan dink om hom by 'n groepsaktiwiteit te betrek. Sy stel voor dat daar van 'n "buddy"-stelsel gebruik gemaak moet word om die outistiese leerder tydens 'n groepsaktiwiteit te ondersteun. Die groep kan geleidelik vergroot word namate die outistiese leerder gemakliker en vertrouwd raak met die res van die leerders in die groep.

Die onderwyseres van 'n 10-jarige outistiese seun in 'n voldiens laerskool maak gebruik van 'n prefek om tydens pouse, as sy nie beskikbaar is nie, 'n ogie oor die outistiese seun in haar klas te hou.

'n Ander deelnemer het aangedui dat sy van 'n skaam en teruggetrokke leerder in die klas gebruik maak om die outistiese leerder te ondersteun en te help as daar aan 'n projek saamgewerk moet word.

Volgens 'n deelnemer maak sy gebruik van portuurgroep-ondersteuning om 'n 11-jarige outistiese seun gedurende die Wiskunde-periode te ondersteun. Sy het hom aanvanklik saam met 'n stillerige en akademiese sterk leerder in 'n groep laat werk. Dié leerders het begrip gehad vir die outistiese leerder se vreemde optrede en gedrag en het hom in hulle groepie aanvaar en geakkommodeer. Die onderwyseres het stelselmatig die groep groter gemaak.

Hogan (2015:2) beweer dat outistiese leerders by 'n *“buddy”*-sisteem baat kan vind. Die outistiese leerder word dan tydens sosiale geleenthede deur die *“buddy”* ondersteun en is verantwoordelik om die outistiese leerder leiding te gee oor hoe hy in 'n spesifieke situasie moet optree. Die *“buddy”* dien dan ook as 'n rolmodel vir die outistiese leerder.

Koöperatiewe leer bevoordeel die outistiese leerder sowel as die leerder wat saam met die outistiese leerder werk. Dit het die voordeel dat die onderskeie leerders leer om wedersyds mekaar se sterkpunte te respekteer, swakpunte aan te vul en te ondersteun, en sosiale vaardighede word aangeleer. Dugan *et al.* (1995:185) ondersteun hierdie stelling en noem dat koöperatiewe leer 'n verbetering in die verstaan en bemeestering van die werk en leerproses by beide die outistiese en ondersteunende leerder teweegbring.

5.3.5.8 Sportdeelname

Een van die deelnemers is verantwoordelik vir die landloopafrigting by 'n hoofstroom hoërskool. Die 17-jarige outistiese seun vir wie sy Engels aanbied, is deel van haar landloopspan. Sy beskou landloop as 'n uitstekende sport vir outistiese leerders om geleidelik deel van 'n groep te word. Die deelnemer is van mening dat landloop 'n groepsport, maar nie 'n spansport is waar die outistiese leerder bekommerd sal wees dat hy iemand in die steek sou laat indien hy moontlik die dag nie so goed hardloop nie.

Sy het dit soos volg gestel:

“Ek het byvoorbeeld die landloop by die skool en ek dink hardloop is so wonderlike ding omdat dit is nie regtig 'n groepsport of 'n spansport nie, dit is 'n groepsport maar nie 'n spansport nie,

met ander woorde hy gaan nie iemand in die steek laat as hy vandag af is nie, maar hy hardloop vir hom self, tog is hy in die groep.”

Die deelnemer het na afloop van die onderhoud met die navorser meegedeel dat sy gedurende 'n landloopkompetisie die baan eers vooraf saam met die outistiese leerder deurloop sodat hy nie onseker voel oor wat op die roete vir hom wag nie.

'n Ander deelnemer was van oordeel dat 'n outistiese leerder geleidelik aan buitemuurse aktiwiteite bekendgestel moet word. Sy noem dat die outistiese leerder nie sommer net sonder enige ondersteuning aan 'n nuwe aktiwiteit, soos 'n sport- of 'n sosiale aktiwiteit, blootgestel kan word nie.

Sy noem dat sy die outistiese leerder eers baie goed voorberei voordat sy hom aan 'n nuwe buitemuurse aktiwiteit blootstel. Sy sal aanvanklik eers die aktiwiteit saam met die outistiese leerder bywoon, totdat sy sien dat hy tussen die ander kinders gemaklik voel.

Sy het ook genoem dat daar van 'n assistent of ouers gebruik gemaak kan word om aanvanklik die nuwe aktiwiteite saam met die outistiese leerder by te woon. Sy het beklemtoon dat dit 'n geleidelik proses moet wees en dat die outistiese leerder baie goed voorberei moet word vir wat hy kan verwag indien hy 'n buitemuurse aktiwiteit sou doen.

Die voordeel van deelname aan fisieke buitemuurse aktiwiteite vir outistiese leerders kan nie genoeg beklemtoon word nie. Fisieke aktiwiteite is goed vir beide fisieke en geestelike gesondheid en help om spanning en angstigheid by outistiese leerders te verminder (Edelson, 2015:1; Attwood, 2012b:61). Edelson (2015:1) beveel aan dat 'n oefenprogram deel uit maak van die outistiese leerders se individuele ondersteuningsprogram. Attwood (2012b:61) noem dat die oefensessies 'n minimum van vyftien minute moet duur en kan bestaan uit aërobiese oefeninge, draf, fietsry, trampolien spring, of swaai op 'n swaai.

5.3.5.9 Verbetering van kommunikasievaardighede

Probleme met sosialisering en kommunikasie is van die kenmerke wat dien as kriteria vir die diagnose van OSV (American Psychiatric Association, 2013:50).

Outistiese leerders ondervind probleme met nie-verbale kommunikasie en een van die opvallendste kenmerke is hulle onvermoë om oogkontak met ander persone te maak. Een deelnemer het aangedui dat sy die outistiese leerder help om tydens 'n gesprek oogkontak te maak en om nie net te antwoord op die ander persoon se vraag nie, maar ook om te reageer met 'n opvolgvraag.

'n Ander deelnemer het genoem dat die outistiese seun in haar klas nie oogkontak maak tydens 'n gesprek nie en dat hy soms onvanpaste uitlatings buite konteks maak. Hierdie deelnemer stuur die leerder met boodskappe na ander onderwysers om hom bloot te stel aan ander onderwysers en sodoende kan die leerder begin kommunikeer. Sy het hom aanvanklik net na 'n onderwyseres naby sy klas gestuur met wie hy reeds bekend was. Sy het ook die manlike onderwysers op die personeel gevra om hom met die hand te groet as hulle hom op die skoolterrein sien en dit het tot gevolg gehad dat hy nou ander mense ook met die hand groet en bekend is aan die meeste personeel by die skool.

Wanneer met outistiese kinders gewerk word, moet onthou word dat outistiese kinders probleme ondervind met die uitvoering van instruksies en opdragte. Instruksies moet verkieslik visueel voorgestel word en in 'n duidelike verstaanbare taal weergegee word en die opdragte moet in klein stap-vir-stap opdragte verdeel word (Simpson, Gaus, Biggs & Williams, 2010:52).

Die prosessering van opeenvolging van woorde en opdragte is vir outistiese leerders problematies en gevolglik is dit vir 'n outistiese leerder moeilik om instruksies te volg en vrae te beantwoord. Perepa (2012:11-12) beveel aan dat wanneer die onderwyser aan die outistiese leerder instruksies gee, sy seker moet maak dat sy die outistiese leerder se aandag het en dat sy gebruik maak van eenvoudige taal om die opdrag te verduidelik terwyl sy die opdrag met behulp van konkrete voorbeelde visueel verduidelik.

Outistiese leerders ondervind probleme met verbale en nie-verbale kommunikasie. Dit sluit in toonhoogte, liggaamsgebare, gesigsuitdrukings, en hoe hard of sag daar gepraat word. Volgens Ashley (2007:11) beskik outistiese leerders oor die algemeen oor 'n goeie woordeskat, maar hulle verstaan dikwels nie die betekenis agter woorde nie en hulle gesprekke word gewoonlik deur hulle unieke belangstellingsvelde oorheers.

5.3.5.10 Sensoriese blootstelling

Sensoriese prosessering is een van die grootste struikelblokke wat outistiese leerders in hulle daagse lewe moet oorkom (American Psychiatric Association, 2013:50). Stimuli van buite het 'n veel groter impak op die sensoriese sisteem van die outistiese leerders as op dié van nie-outistiese persone (Wilkes, 2011:2).

'n Deelnemer by 'n hoofstroom hoërskool het genoem dat sy agtergekome het dat die 17-jarige outistiese seun vir wie sy Wiskunde onderrig, baie gehoorsensitief is en dat hy harde klanke of geluide baie steurend vind. Sy het genoem dat sy probeer het om geraas en geluide te beperk sodat dit nie vir die outistiese leerder steurend is nie.

Die navorser het vanuit die gesprek met die deelnemer afgelei dat sy wel opgelet het dat die outistiese leerder probleme ondervind met die prosessering van ouditiewe stimuli, maar dat sy nie regtig bewus is van hoe dit sy werkprestasie beïnvloed nie.

'n Deelnemer, wat Fisiese Wetenskap onderrig, het melding gemaak dat sy opgelet het dat die 15-jarige seun vir wie sy Fisiese Wetenskap onderrig, angstig raak as hy tydens 'n saalbyeenkoms in 'n groot raserige groep is en dat sy voel hy nie onnodig aan geraas blootgestel moet word nie.

Nog 'n deelnemer het tydens die onderhoud genoem dat outistiese leerders soms baie gehoorsensitief is en met hulle hande oor hul ore sit. Gillberg (1990:924-929) beweer dat 'n abnormale reaksie op sensoriese stimulasie reeds op so vroeg as driejarige ouderdom by outistiese kinders waargeneem kan word. Outistiese leerders reageer dikwels nie op woorde of geluide nie en dit kan soms voorkom asof hy doof is; hierteenoor kan dieselfde leerder oorreageer op 'n alledaagse geluid, soos die geraas van 'n grassnyer. Dit is ook nie vir 'n outistiese leerder ongewoon om sy ore toe te druk as een of ander geluid hom pyn of ongemak veroorsaak nie.

'n Ander deelnemer het genoem dat die 10-jarige seun in haar klas nie van fisieke kontak gehou het nie. Sy het begin deur net aan sy arm te raak as sy verby hom stap en later die manspersoneel aangemoedig om hom met die hand te groet as hulle hom op die speelterrein sou raakloop. Die outistiese seun het na verloop van tyd begin om almal met die hand te groet en hy is nou bekend aan almal by die skool.

Outistiese leerders is oor die algemeen baie sensitief vir aanraking, skerp lig en harde geluide. Outistiese leerders beskik nie oor die vermoë om agtergrondgeluide uit te blok nie, hulle is baie sensitief vir aanraking en is geneig om slegs sekere klere en kledingstowwe te wil dra. Hulle hou ook nie van fisieke aanraking nie en vermy drukkie en fisieke kontak met ander persone. Indien 'n outistiese leerder sensories oorgestimuleer word, kan dit lei tot onaanvaarbare optrede en gedrag (Ashley, 2007:12-13).

Sensoriese oorlading kan plaasvind ten opsigte van smaak, gehoor, sig, reuke, beweging, spierterugvoering, balans en mondelings. Ouitiewe sensoriese prosessering kan hiper- of hiposensitiwiteit ontlok en veroorsaak dat die outistiese leerder sukkel met die voltooiing van sy take (Falk-Ross, Iverson & Gilbert, 2004:49-50).

Die aanraking van 'n ander persoon of kledingstowwe kan 'n ongemaklike en fisiese brandsensasie by die outistiese leerders veroorsaak: *“Every time I am touched it hurts – it feels like fire running through my body”* (Wilkes, 2011:7).

5.3.5.11 Gebruik van alternatiewe hulpmiddels

Slegs een deelnemer het melding gemaak dat sy gebruik maak van 'n oefenfiets waarop die outistiese leerder in haar klas soms ry as hy sensoriese oorlading beleef. Die fisieke inspanning en trap van die fiets help die leerder om te kalmeer en gee aan hom die geleentheid om sy emosies op 'n aanvaarbare manier te ontlaai. Die deelnemer het ook genoem dat sy soms gebruik maak van 'n onderbaadjie met gewiggies wat die outistiese leerder aantrek om hom te kalmeer en te laat ontspan as hy tydens 'n Wiskunde-periode ontsteld of gespanne raak.

Uit bogenoemde blyk dit dat alternatiewe hulpmiddels nie algemeen deur die deelnemers gebruik word om ondersteuning aan outistiese leerders te bied nie.

Visuele hulpmiddels kan gebruik word om 'n boodskap oor te dra aan outistiese leerders wat nie kan lees nie. So kan daar byvoorbeeld van speelgoedkarre gebruik gemaak word om 'n Geografie-les aan te bied. Die karre kan gebruik word om op 'n landkaart na die verskillende state te ry.

Video-modellering is ook baie geskik om goeie en aanvaarbare gedrag aan outistiese leerders te demonstree. Outistiese leerders kan korrekte sosiale gedrag modelleer, maar dit neem soms 'n ruk voordat hulle die gedrag in hulle daaglikse optrede weerspieël (Buggey, 2005:53).

Daar kan ook van *“power cards”* gebruik gemaak word om die outistiese leerder te leer hoe hy behoort op te tree. *“Power cards”* gebruik die belangstellings of gunsteling karakter van die outistiese leerder as die sentrale komponent van 'n storie, wat gebruik word as motiveringsgereedskap om die gewenste gedrag te onderrig. Volgens Hume, Wong, Plavnick en Schultz (2014:298-304) word die *“power cards”*-scenario ontwikkel om aan te pas by die kind se lees- en redeneringsvermoë: die scenario word in die eerste persoon geskryf en die kind se held en spesiale belangstelling word ingespan om oplossings te kry vir die probleme waarmee die outistiese leerder sukkel.

Volgens Hume *et al.* (2014:303) kan daar ook met groot vrug van visuele horlosies gebruik gemaak word om outistiese leerders daaraan te herinner hoeveel tyd hulle nog oor het om 'n aktiwiteit te voltooi.

Daar kan ook gebruik gemaak word van witborde, ringbinders, foto-albums, gelamineerde prente en ondersteuningsapparate, soos bandopnemers en rekenaars. Stokes (2015:7-11) beveel aan dat daar van rekenaars met 'n raakskerm gebruik gemaak word, want dit gee aan die outistiese leerder die geleentheid om met behulp van die rekenaar te navigeer en interaktief te wees met dit wat hy op die skerm sien. Met behulp van die rekenaar, word die outistiese leerder se aandag behou en leer hy organiseringsvaardighede, hy leer om reëls te volg en voel hy is in beheer van die rekenaar, wat daartoe bydra dat hy baie meer betrokke is aangaande wat in die klas aangaan.

5.3.6 Bevindinge oor verskeie ondersteuningsriglyne wat voorgestel is om outistiese leerders te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree

Die deelnemers het die volgende ondersteuningsriglyne voorgestel om outistiese leerders te bemagtig om tydens sosiale interaksies meer gemaklik en aanvaarbaar op te tree.

5.3.6.1 Vermy spanningsvolle situasies

Een van die deelnemers wat Afrikaans vir 'n 13-jarige outistiese seun aanbied, was van mening dat outistiese kinders nie onnodig aan spanning blootgestel moet word nie, aangesien dit 'n gevoel van angstigheid en ongewone optrede by hulle veroorsaak wat dikwels aanmerkings van die ander leerders oor hulle gedrag ontlok en lei tot sosiale onttrekking van die outistiese leerder.

Sy het ook genoem dat die outistiese seun angstig raak indien hy nie presies weet wat volgende gaan gebeur nie. Nuwe ervarings is vir hom 'n probleem en hy hou nie van skielike verandering in die dagprogram by die skool nie. Dit is dus belangrik dat hy vooraf ingelig en voorberei moet word oor wat presies in 'n nuwe situasie gaan gebeur en hoe hy moet reageer. Williams (2001:291) ondersteun hierdie stelling en noem dat die outistiese leerders angs, spanning en sensoriese oerlading beleef as hulle ontsteld raak en dit is dus belangrik om hulle vooraf oor enige verandering in te lig.

Goeie sosiale verhoudings is gedurende adolessensie vir alle tieners van groot belang. Teen die tyd dat outistiese leerders adolessensie bereik, het hulle al met heelwat insidente te doen gehad waartydens hulle sosiale verwerping ervaar het as gevolg van hul onvermoë om gemaklik sosiaal te kommunikeer. Howlin (2003:17-18) noem dat interpersoonlike verhoudings 'n belangrike faktor is in die ontwikkeling van 'n gevoel van behoort en aanvaarding deur hulle portuurgroep en die ontwikkeling van 'n goeie selfbeeld. Omdat die outistiese leerder al baie onsuksesvolle pogings gehad het om sosiaal met sy portuurgroep te verkeer, voel die outistiese leerder gedurende sy tienerjare weerloos en kwesbaar, en is dit die verantwoordelikheid van die

onderwyser om leiding en emosionele ondersteuning aan die outistiese leerder te gee ten einde goeie sosiale verhoudings met sy mede-leerders op te bou.

5.3.6.2 Fokus op die outistiese leerders se spesiale behoeftes

Die deelnemers se mededelings het die navorser bewus gemaak oor hoe belangrik dit is dat onderwysers beter ingelig moet word oor die leefwêreld van outistiese leerders, hoe hierdie leerders inligting prosesseer, asook watter effek stimuli van buite op hulle sensoriese sisteem het en hoe dit kan bydra tot hul vreemde optrede.

Een deelnemer het aangedui dat sy bewus is van die outistiese leerder se behoefte aan ondersteuning om sekere take uit te voer en dat situasies wat vir die gewone leerder geen probleme veroorsaak nie, vir hierdie leerders baie traumaties kan wees.

Sy het dus voorgestel dat die onderwysers doelbewus op die outistiese leerder se unieke behoeftes moet fokus en daaraan moet aandag gee. 'n Belangrike aspek, wanneer daar na die spesiale behoeftes van 'n outistiese leerder gekyk word, is die saamstel van 'n individuele ondersteuningsplan. Tydens die samestelling van 'n individuele ondersteuningsplan word daar gekyk na die outistiese leerder se sterk- en swakpunte en waar hy addisionele hulp benodig om sy spesifieke behoeftes te ondersteun (Nel, Nel & Lebeloane, 2012:68).

'n Individuele ondersteuningsplan moet beskou word as 'n instrument wat leiding gee ten opsigte van die spesifieke areas waarin die outistiese leerder ekstra ondersteuning benodig. Tydens die samestelling van die individuele ondersteuningsplan, is dit belangrik dat alle rolspelers wat by die onderrig van die outistiese leerder betrokke is, betrokke sal wees en dat almal hul insette sal gee oor hoe die outistiese leerder ondersteun kan word om onderrig te ontvang volgens sy spesifieke behoeftes (Bornman & Rose, 2010:40; Gargiulo & Metcalf, 2009:38).

Die individuele ondersteuningsprogram verloop volgens drie fases: aanbevelings, assessering en die onderrigfase. Die aanbevelingsfase vind plaas wanneer voorkomende maatreëls deur beide die onderwyser en die skoolgebaseerde ondersteuningspan voorgestel word. Gedurende hierdie tyd word die leerders se gedragsprobleme en akademiese vermoëns geassesseer en word daar besluit watter stappe geneem moet word om die outistiese leerder ten beste te ondersteun.

Die onderwyser is verantwoordelik vir die intervensieproses en die assesseringsfase word behartig deur die ouers, die skoolgebaseerde span en kundige persone van die distrik.

Gedurende die assesseringsproses word inligting ingesamel oor die outistiese leerder se huislike omstandighede en vorige en huidige akademiese rekords word nagegaan om die leerder se akademiese vordering dop te hou.

Na afloop van die assessering, word 'n vergadering gehou en die verskillende persone betrokke by die outistiese leerder kom dan bymekaar, waarna 'n individuele ondersteuningsprogram dan saamgestel word.

Volgens Borman en Rose (2010:40) bestaan die individuele ondersteuningsplan uit agt afdelings:

- Die huidige vlak van onderrig;
- Dienste wat beskikbaar is om te gebruik;
- Die vlak van deelname binne 'n inklusiewe skool;
- Alternatiewe assesseringsbenaderings;
- Gebruik van alternatiewe prestasiestandaarde;
- Tydverloop en plek waar die implementering van die aksieplan gaan plaasvind;
- Oorplasingplanne van een graad na die volgende; en
- Plan van aksie, hoe vordering geassesseer gaan word.

Onderwysers het nodig om te verstaan dat outistiese leerders soms nie hulle gedrag kan beheer nie en dat dit nie as disrespek of ongehoorsaamheid gesien moet word nie. Hogan (2015:8) noem dat onderwysers aan die outistiese leerder toestemming moet gee dat hy, sodra hy voel dat hy gespanne raak en dit moontlik tot 'n uitbarsting kan lei, homself kan verwyder van die toneel en van sy emosies en spanning op 'n aanvaarbare manier ontslae kan raak. Wilkes (2011:14) beveel aan dat elke skool 'n sensoriese kamer moet hê waarna die outistiese leerder kan onttrek om sy sensoriese sisteem te ontlaai en in balans te kry voordat hy weer terugkeer klas toe.

5.3.6.3 Stig ondersteuningsgroep vir outistiese leerders

Verskeie deelnemers het voorgestel dat 'n ondersteuningsgroep vir die outistiese leerders gestig moet word.

Deelnemers het aan die hand genoem dat daar begin kan word met die stigting van 'n ondersteuningsgroep vir die outistiese leerders in die skool. Die deelnemers het ook voorgestel dat onderwysers beurte kan maak om die outistiese leerders te ondersteun met raad en praktiese hulp om sekere sosiale situasies makliker te hanteer.

Volgens 'n ander deelnemer is dit nie slegs outistiese leerders wat probleme ondervind met sosiale interaksies nie, maar van die ander leerders in die skool kan ook by so 'n ondersteuningsgroep baat vind. Dit sal die leerders help om beter sosiale ondersteuning aan outistiese leerders te kan bied. Sy het ook genoem dat leerders wat sukkel om vriende te maak deur middel van so 'n ondersteuningsgroep bymekaar gebring kan word en dat vriendskappe daar gesmee kan word. Die leerders kan mekaar dan wedersyds ondersteun en sodoende kan daar 'n klimaat van wedersydse respek en ondersteuning by al die leerders in die skool ontwikkel.

'n Ondersteuningsgroep vir die outistiese leerders kan bestaan uit onderwysers, ouers, terapeute en 'n skoolsielkundige en selfs leerders van die skool. Die groep kan op 'n vasgestelde tyd elke week bymekaar kom en verskillende onderwerpe wat op die outistiese leerder se leefwêreld betrekking het, kan bespreek word. Die ondersteuningsgroep kan ook uitstappies en ander sosiale geleenthede reël waartydens die outistiese leerders saam met ander leerders van die skool die geleentheid kan kry om hulle sosiale vaardighede te demonstreer en te verfyn.

Volgens Perepa (2012:14) kan daar van ander leerders wat as "*guardian angels*" bekend staan, gebruik gemaak word om die outistiese leerder gedurende die skooldag te ondersteun. Hierdie leerders kan items dra wat hulle herkenbaar maak, byvoorbeeld 'n vrolike hoed. Hierdie "*guardian angels*" moet spesiale opleiding ondergaan om hulle verantwoordelikheid om na die outistiese leerders om te sien, te kan verrig. Die voordeel van die mentorskap van die vrywillige "*guardian angels*", is dat beide die weerlose outistiese leerder en die leerder wat as hulp optree, se selfvertroue in die proses verbeter.

5.3.6.4 Blootstelling aan groepsaktiwiteite

Die meeste deelnemers het voorgestel dat daar doelbewuste moeite gedoen moet word om die outistiese leerders in die skool by groepsaktiwiteite te betrek.

Een deelnemer het voorgestel dat outistiese leerders betrek moet word by aktiwiteite waarin hulle tuis sal voel en gevolglik makliker vriende sal maak. Sy was oortuig dat indien die outistiese leerders in die skool saam met ander leerders aan 'n aktiwiteit deelneem, hulle mekaar se optrede en gedrag makliker sal verstaan en meer begrip sal hê vir ander se optredes en reaksies op gebeure.

'n Ander deelnemer het die bogenoemde voorstel ondersteun en sy was van mening dat outistiese kinders moet leer om tussen die ander leerders te funksioneer en dat die beste manier om dit te doen is deur hulle saam met die ander kinders by aktiwiteite te betrek. Op dié manier

word die kinders blootgestel aan die ander leerders se gedrag en optrede en kan hulle aanvaarbare sosiale gedrag aanleer.

Nog 'n deelnemer het voorgestel dat die outistiese leerder by spanaktiwiteite betrek moet word, al is hy nie as deel van die span nie, maar as iemand wat die span ondersteun. Sy het voorgestel dat outistiese leerders dalk as hulp vir die spanbestuurder of afrigter kan optree en dat sekere verantwoordelikhede aan hulle opgedra kan word. Op dié wyse word die outistiese leerder betrek by die spanaktiwiteit en beleef hy die aanvaarding van die spanlede.

'n Deelnemer wat 'n 11-jarige outistiese seun in haar klas het, noem dat die leerder sukkel om homself verbaal uit te druk. Om hom by 'n groepsaktiwiteit te betrek, sal baie geleidelik moet geskied en hy sal saam met leerders gegroep moet word wat begrip het vir sy kommunikasieprobleme en hom as lid van die groep sal aanvaar. Sy het ook voorgestel dat hy eers saam met een of twee leerders in 'n klein groepie moet werk en dan geleidelik aan 'n groter groep met meer leerders blootgestel word. Sy het ook voorgestel dat die werksverdeling in die groep só gedoen moet word dat die outistiese leerder se taak iets is waarmee hy vertrou is, sodat hy met selfvertroue sy taak kan aanpak en nie onnodig angs hoeft te beleef uit vrees dat hy nie opgewasse is vir dit wat van hom verwag word nie.

Volgens Hogan (2015:8) moet die outistiese leerder soos hy ouer word, die geleentheid kry om by groepsaktiwiteite betrek te word. Hierdeur leer hy nuwe sosiale vaardighede aan en kan hy sien hoe ander leerders in soortgelyke omstandighede optree.

5.3.6.5 Inskakeling by buitemuurse aktiwiteite

Van die deelnemers het voorgestel dat daar meer moeite gedoen moet word om outistiese leerders by die buitemuurse aktiwiteite van die skool te betrek.

Die outistiese leerders hoeft nie noodwendig fisiek aan buitemuurse aktiwiteite deel te neem nie, maar kan hulp verleen met die telling van die punte tydens wedstryde of die opneem van die waterbottels tydens rustyd. Op dié wyse word die outistiese leerder betrek as deel van die span en kan hy geleidelik geleer word om saam met die ander seuns te sosialiseer, al speel hy nie fisies saam met hulle nie.

'n Deelnemer het aangedui dat die 10-jarige outistiese leerder in haar klas baie goed is met skaak en sy voorgestel het dat daar oorweeg moet word om skaak as 'n naskoolse aktiwiteit by die skool te begin sodat outistiese leerders die geleentheid kan kry om daaraan deel te neem en om met ander leerders te kan sosialiseer.

Die outistiese leerder in een deelnemer se klas is deel van 'n landloopspan en hy word goed deur die res van die spanlede aanvaar. Hy het Noordwes kleure in die sport verwerf en die prestasie het baie bygedra tot die verbetering van sy selfbeeld.

Volgens Whitman en DeWitt (2011:60) het outistiese leerders oor die algemeen nie goeie motoriese koördinasie nie en vind hulle vang, gooi en balansaktiwiteite moeilik. Dit verklaar dan waarom outistiese leerders wegskram van fisieke aktiwiteite en nie maklik by sportaktiwiteite betrokke raak nie. Die onderwysers se voorstelle om die outistiese leerders op ander maniere te betrek, is dus 'n baie goeie idee. Op dié wyse voel hulle deel van 'n span sonder dat hulle fisies betrokke hoef te wees.

5.3.6.6 Voorligting aan ander leerders

Meer as die helfte van die deelnemers het voorgestel dat die ander leerders in die skool voorligting moet kry om outisme en outistiese leerders en hulle gedrag beter te kan verstaan en wat hulle kan doen om outistiese leerders beter te kan ondersteun.

Volgens Winter (2006:66-68) is dit belangrik om die leerders wat saam met die outistiese leerder in die klas is, in te lig oor outisme, aangesien dit bydra tot die verstaan van die outistiese leerder se optrede en vir die outistiese leerder wek dit 'n gevoel van verligting dat die ander leerders kennis dra van die redes waarom hy soms vreemd optree, sowel as wat hulle kan doen om hom te ondersteun.

5.3.6.7 Modelling van korrekte gedrag

Een deelnemer was van mening dat kinders die maklikste leer deur middel van waarneming en die nabootsing van ander se gedrag. Sy reken dat die outistiese leerder die geleentheid moet kry om goeie aanvaarbare gedrag tydens verskillende sosiale situasies waar te neem ten einde gepaste sosiale gedrag aan te leer.

Nog 'n deelnemer het ook voorgestel dat outistiese leerders die geleentheid moet kry om die optrede van ander leerders waar te neem en om te sien hoe hulle optree en reageer tydens verskillende sosiale aangeleenthede, en dat sy as onderwyser na die tyd die leerders se optrede met die outistiese leerder sal bespreek.

Bauminger *et al.* (2008:1211-1229) beskryf 'n studie waartydens 'n outistiese leerder saam met ander gestremde leerders onder toesig geplaas is om aan 'n projek deel te neem. Die gedrag en optrede van die outistiese leerder en sy gestremde vriend is oor 'n tydperk waargeneem om te bepaal of die samewerking enige verandering in hulle optrede teenoor mekaar op die lange duur gehad het.

Dieselfde projek is ook aangepak met 'n ander groep outistiese leerders wat saam met nie-gestremde leerders aan 'n soortgelyke projek deelgeneem het.

Na afloop van die studie, is bevind dat die outistiese leerder wat saam met die nie-gestremde leerder gewerk het, 'n merkbare verskil in sy gedrag ten opsigte van sosiale en emosionele optrede getoon het. Die outistiese leerder in die groep wat saam met die nie-gestremde leerder gewerk het, se taalvaardigheid en sosiale interaksie het merkbare verbetering getoon en daar is wedersydse vriendskappe en waardering vir mekaar se sterkpunte gevorm. Volgens die bevindinge is daar bevind dat 'n groter mate van sosiale interaksie tussen die outistiese leerders en die nie-outistiese leerders plaasgevind het as wat die geval was in die groep waar die outistiese leerders saam met ander gestremde leerders gewerk het.

Hierdie studie ondersteun dus die positiewe effek wat die interaksie en insluiting van outistiese leerders in gewone hoofstroomskole kan hê op die ontwikkeling van die outistiese leerders se sosiale vaardighede. Die outistiese leerder het baie van die nie-outistiese leerder se sosiale gedrag aangeleer en wedersydse begrip tussen die outistiese leerder en die nie-outistiese leerder het ontstaan.

Daar is egter ook bevind dat die outistiese leerder minder geleentheid gehad het om tydens die saamwerk met die nie-outistiese leerder 'n leierskaprol in te neem, teenoor die groep waar die outistiese leerder saam met 'n ander gestremde leerder gewerk het.

Wat egter belangrik is, is die feit dat outistiese leerders beslis baatgevind het om saam met nie-outistiese leerders aan 'n projek te werk en dat dit 'n positiewe effek gehad het op hulle sosiale, taal- en emosionele ontwikkeling. Die waarde van modellering van goeie sosiale gedrag en optrede deur ander persone wat as rolmodel kan dien vir outistiese leerders, is dus deur hierdie studie beklemtoon (Bauminger *et al.*, 2008:1211-1229).

5.3.6.8 Sosialisierungsprogramme

'n Deelnemer het genoem dat daar tydens die lewensvaardigheidsklas meer aandag geskenk moet word aan die aanleer van goeie sosiale vaardighede en wat as goeie aanvaarbare gedrag beskou word. 'n Ander deelnemer ondersteun hierdie aanbeveling en stel voor dat daar 'n sosialisierungsprogram by die skool aangebied word, waartydens die outistiese leerders saam met van die ander leerders die geleentheid kry om hulle sosiale vaardighede te verfyn en geleer word hoe om tydens verskillende sosiale geleenthede op te tree.

Die aanhalings dien as bewyse van die deelnemers se mededelings:

“In die lewensvaardigheidsklas kan daar ook meer klem geplaas word op sosiale vaardighede en wat goeie gedrag behels”

“so program by die skool kom aanbied”

Ten einde 'n sosialiseringprogram by die skool aan te bied, kan daar 'n belangstellingsklub gestig word, waarby verskillende leerders wat in dieselfde onderwerp belangstel, bymekaar kan kom en hulle kennis oor die onderwerp uitruil. Daar kan onderling saamgewerk word aan projekte of die bou van byvoorbeeld 'n apparaat en die leerders kan selfs op 'n uitstappie gaan en só hulle kennis verder oor die onderwerp uitbrei. So 'n belangstellingsklub sal geleentheid bied vir die outistiese leerder om sy kennis en vaardighede aan die ander leerders te toon en aan hom 'n sekere vorm van status onder die ander leerders besorg (Winter, 2006:56).

5.3.6.9 Individuele gesprekvoering

Een deelnemer het voorgestel dat die outistiese leerders die geleentheid gegun moet word om ander leerders se gedrag waar te neem en dat die onderwyser dan tydens 'n individuele gesprek die leerders se optrede met die outistiese leerders sal bespreek.

Sy het genoem dat dit belangrik is dat die ander leerder se gedrag en optrede verduidelik sal word en dat die outistiese leerder aangemoedig moet word om sy mening te lug oor die rede vir die leerder se optrede. Sy noem dat die outistiese leerders nie altyd bewus is dat hulle gedrag onvanpas is nie en dat hulle aanstoot gee deur so op te tree nie.

'n Ander deelnemer het aangedui dat sy min van outisme weet en dat wat sy sê gegrond is op haar eie oortuiging. Sy het ook gedink dat dit goed is as die outistiese leerder ander leerders se optrede kan waarneem en dat die onderwyser dan aan die outistiese leerder moet verduidelik wat aanleiding gegee het tot die optrede van die ander leerders. Die vraag moet dan aan die outistiese leerder gestel word of hy dink die optrede van die ander leerder sou as goeie of slegte sosiale gedrag beskou kan word. Sy noem dat indien die onaanvaarbare gedrag aan die outistiese leerder verduidelik word, dit daartoe kan bydra dat die outistiese leerder dalk soortgelyke gedrag sal vermy.

Volgens Winter (2006:52) kan daar tydens individuele gesprekvoering van sosiale stories of strokiesprentverhale gebruik gemaak word om ander leerders se optrede aan die outistiese leerder te verduidelik.

5.3.6.10 Maak gebruik van psigodrama en rolspel

Outistiese leerders ondervind dikwels probleme met verbale kommunikasie en sosiale interaksie. Een deelnemer het voorgestel dat daar gebruik gemaak moet word van 'n opvoering

of 'n DVD om goeie en slegte sosiale gedrag aan die outistiese leerder voor te hou. Die kind kan dan visueel sien hoe hy in 'n soortgelyke situasie behoort te reageer en wat die gevolge van die verkeerde optrede is.

Die aanhaling dien as 'n bewys van die deelnemer se mededeling:

“n opvoering of 'n DVD”

Winters (2006:58) beveel aan dat die onderwyser 'n deel van die DVD kyk en dit terugwen en stop as die karakters onvanpaste gedrag toon. Die onderwyser kan dan die optrede van die karakters bespreek en die outistiese leerder kan sê hoe hy dink die karakter moes optree.

'n Deelnemer wat Lewensvaardigheid vir 'n 11-jarige outistiese seun onderrig, het uit die aard van die vak waarvoor sy verantwoordelik is voorgestel dat daar van rolspel gebruik gemaak word om sekere gebeure voor te stel en die gedrag te modelleer wat tydens so 'n geleentheid toepaslik is. Die outistiese leerder kry dan eers die geleentheid om te sien hoe ander leerders optree en daarna kry hy die geleentheid om aan die rolspel deel te neem.

Dieselfde deelnemer redeneer dat indien die outistiese leerder die geleentheid kry om 'n gebeurtenis prakties voor te stel, hy meer geneig sal wees om tydens 'n soortgelyke situasie toepaslik te reageer.

Die volgende aanhaling is 'n bevestiging van die mededeling:

“van rolspel gebruik maak”

Nog 'n deelnemer noem dat die outistiese leerder vir wie sy klas gee sukkel om homself in woorde uit te druk en sy stel voor dat hy met behulp van 'n handskoenpop aan 'n gesprek of bespreking deelneem. Dan kan hy die handskoenpop as instrument gebruik om dit wat hy wil sê, oor te dra. Indien hy dan 'n fout sou maak, is dit die handskoenpop se fout en nie syne nie. Die gebruik van die handskoenpop sal aan die outistiese leerder groter vrymoedigheid gee om aan 'n gesprek deel te neem.

Daar kan dus van verskillende mediums gebruik gemaak word om outistiese leerders voor te berei en te onderrig aangaande wat effektiewe gedrag tydens sosiale interaksies behoort te wees.

Wanago (2013:18) ondersteun die gebruik van rekenaartegnologie om outistiese leerders te onderrig. Die rekenaar is voorspelbaar en die outistiese leerder kan volgens sy eie tempo werk en die visuele beelde wat tydens onderrig gebruik word, behou die outistiese leerders se aandag.

5.3.6.11 Maak gebruik van professionele kundigheid

Een deelnemer het voorgestel dat daar van professionele kundigheid gebruik gemaak moet word om die outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.

Die deelnemer het voorgestel dat die outistiese leerder, wat probleme ondervind om homself in woorde uit te druk, spraakterapie moet kry om hom te help om beter te kommunikeer. Die deelnemer het ook aangedui dat daar so min tyd in 'n skooldag beskikbaar is om te bestee aan enige iets anders as skoolwerk en sy het aanbeveel dat daar van die professionele hulp van 'n skoolsielkundige gebruik gemaak moet word om individuele outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.

Van die ander deelnemers het ook aangedui dat daar te min tyd gedurende die skooldag beskikbaar is om werklik doeltreffende individuele aandag aan die behoeftes van die outistiese leerder te gee. Deur gebruik te maak van professionele persone om die outistiese leerder behulpsaam te wees met die aanleer van sosiale vaardighede, kan daartoe bydra dat die outistiese leerder leer om met ander persone sosiaal interaktief te wees en op die lange duur kan dit daartoe bydra dat hy sosiaal gemaklik met die res van die leerders in die skool sosialiseer. Kundige persone, soos spraak- en arbeidsterapeute en skoolsielkundiges, kan 'n beduidende rol speel in die ondersteuning van die outistiese leerders, aangesien hulle op 'n een-tot-een basis met die leerder kan verkeer.

Spraakterapeute kan 'n belangrike rol speel in die vestiging van goeie kommunikasievaardighede by outistiese leerders. Outistiese leerders vind beslis baat by intensiewe spraakterapie omdat die spraakterapeut die outistiese leerder help met spraak en taalprosessering en sodoende hulle woordeskat uitbrei en vergroot. Spraakterapeute en audioloë kan ook met behulp van gehoorapparaat help om agtergrondgeluide uit te doof en dit dra sodoende daartoe by dat die outistiese leerder se aandag langer gefokus word op dít wat die onderwysers sê of doen (People Hearing Better, 2015:1-3).

5.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsbevindinge weergegee en bespreek. Uit die mededelings van die deelnemers het dit aan die lig gekom dat nie een van die deelnemers opgewasse voel om die outistiese leerders in hulle klasse effektief te ondersteun met die aanleer van sosiale

vaardighede nie. Die meeste deelnemers het aangedui dat hulle graag meer inligting en ondersteuning van die onderwysdepartement sou wou ontvang om outistiese leerders effektief binne 'n hoofstroomskool te kan akkommodeer en te ondersteun met die aanleer van sosiale lewensvaardighede.

In hoofstuk 6 sal die studie saamgevat word en gevolgtrekkings en aanbevelings sal op grond van die bevindinge gemaak word.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hoofstuk 5 is die bevindinge wat uit die empiriese ondersoek voortgespruit het, weergegee en bespreek. In hierdie hoofstuk word die studie saamgevat en gevolgtrekkings en aanbevelings word gemaak oor hoe outistiese leerders ondersteun kan word met die aanleer van sosiale vaardighede.

6.2 SAMEVATTING VAN DIE STUDIE

In hoofstuk 1 is die leser ten opsigte van die studie georiënteer en is die primêre en sekondêre navorsingsvrae sowel as die verbandhoudende primêre navorsingsdoel en sekondêre doelwitte geformuleer. Die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die empiriese ondersoek gevolg is, is ook kortliks in dié hoofstuk beskryf.

In hoofstuk 2 is die begrip *outismespektrum-versteuring* (OSV) bespreek, met spesifieke verwysing na die sosiale lewensvaardighede van outistiese leerders. Daar is ook gelet op die diagnose van outisme met spesifieke verwysing na die diagnostiese kriteria en simptome wat dien as aanwysers vir die diagnose van OSV. Daar is ook gefokus op die begrippe *lewensvaardighede* en *sosiale lewensvaardighede* soos dit manifesteer by outistiese leerders sowel as die faktore wat bydra tot die probleme wat outistiese leerders met sosiale interaksie ondervind.

In hoofstuk 3 is gefokus op die sosialiseringsprobleme wat outistiese leerders ervaar en die ondersteuningsprogramme of intervensiemetodes wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale lewensvaardighede.

In hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp en -metodologie van die empiriese ondersoek beskryf.

In hoofstuk 5 is die bevindinge wat uit die empiriese ondersoek voortgespruit het, weergegee en bespreek.

6.3 GEVOLGTREKKINGS

Op grond van die bevindinge wat uit die onderhawige empiriese ondersoek voortgespruit het, word die volgende gevolgtrekkings ten opsigte van die primêre en sekondêre navorsingsvrae gemaak:

6.3.1 Gevolgtrekkings rondom die primêre navorsingsvraag: Hoe kan outistiese leerders ondersteun word met die aanleer van sosiale vaardighede?

Ten einde outistiese leerders effektief te kan ondersteun met die aanleer van sosiale lewensvaardighede, moet 'n multiprofessionele benadering gevolg word. Verskillende professionele rolspelers – byvoorbeeld onderwysers, spraak- en arbeidsterapeute, sielkundiges en psigiaters – moet deel van die span wees wat hulp verleen aan outistiese leerders en gesamentlik besin oor strategieë wat gevolg kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale lewensvaardighede. Dit is ook belangrik dat ander rolspelers, soos ouers en mede-leerders, by die proses betrek moet word.

Onderwysers wat betrokke is by die onderrig van outistiese leerders moet op 'n deurlopende basis die geleentheid kry om opleidingsprogramme by te woon wat daarop gemik is om outistiese leerders optimaal in hoofstroomklaskamers en -skole te kan akkommodeer en hulle te kan ondersteun met die aanleer van kommunikasie- en sosiale lewensvaardighede.

Onderwysers moet kennis dra van die faktore wat outistiese leerders se skolastiese prestasies en sosiale gedrag negatief kan beïnvloed en voortdurend poog om hierdie faktore uit te skakel en outistiese leerders so min moontlik aan potensieel spanningsvolle situasies bloot te stel.

Spesiale sosialiseringprogramme moet in skole van stapel gestuur word, waarby outistiese leerders betrek kan word.

6.3.2 Gevolgtrekkings rondom die sekondêre navorsingsvrae

6.3.2.1 Wat verstaan die onderwyser onder die begrip “outisme”?

Oor die algemeen het die onderwysers 'n goeie begrip van die gedragskenmerke van outisme getoon, maar min onderwysers het werklik geweet watter faktore aanleiding gee tot gedragskenmerke wat in sekere situasies na vore kom.

6.3.2.2 Oor watter kennis en vaardighede beskik onderwysers om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?

Die onderwysers het nie oor genoegsame kennis en vaardighede beskik om outistiese leerders effektief te kan ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede nie. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat geeneen van die onderwysers formele opleiding gekry het in die onderrig van outistiese leerders gedurende hulle voordienonderwysopleiding nie en staat moet maak op die hulp van kollegas en professionele persone – soos spraak- en arbeidsterapeute en sielkundiges – om hulle van raad en hulp te voorsien. Die meeste van die onderwysers doen selfstudie oor outisme en raadpleeg die internet en ander geskrewe bronne, soos artikels en boeke, om hulle kennis van outisme te verbreed. Die meeste van die onderwysers maak staat op hulle onderwyservaring en hulle gepaardgaande kennis van kinders se gedrag oor die algemeen om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.

6.3.2.3 Met watter programme of metodes is onderwysers bekend wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?

Die onderwysers het oor die algemeen geen kennis gedra van spesiale programme of metodes wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale lewensvaardighede nie.

Een onderwyser was wel bewus van die TEACCH-program, maar het geen kennis gedra hoe die TEACCH-program aangewend kan word om die sosiale vaardighede van outistiese leerders te verbeter nie. Dieselfde onderwyser het ook melding gemaak van “*talk buttons*” – wat as alternatiewe hulpmiddel gebruik kan word vir outistiese leerders wat nie oor taalvaardigheid beskik nie – maar het geen kennis gedra van hoe dit geïmplementeer kan word nie.

6.3.2.4 Oor watter sosiale lewensvaardighede behoort outistiese leerders te beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer?

Ten einde effektief te kan sosialiseer, moet outistiese leerders oor goeie groep-, emosionele, gedrag- en kommunikasievaardighede beskik.

Outistiese leerders moet aan groepsaktiwiteite kan deelneem en 'n konstruktiewe bydrae kan lewer tot die suksesvolle voltooiing van 'n groepsaktiwiteit.

Dit is ook belangrik dat die outistiese leerders hulle emosies kan verwoord en hul gedrag en optrede moet van so aard wees, dat dit nie steurend vir die ander leerders is nie.

Outistiese leerders moet oor goeie kommunikasievaardighede beskik en hulself goed kan verwoord. Hulle moet 'n gesprek met hul mede-leerders en onderwysers kan voer en nie-verbale kommunikasie verstaan en toepaslik daarop kan reageer.

6.3.2.5 Watter ondersteuning word tans aan leerders met outisme gegee om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas?

Die onderwysers het die outistiese leerders in hulle klas geakkommodeer deur die onderrig- en leeromgewing te struktureer. Die onderwysers het ook gebruik gemaak van individualisering om outistiese leerders didakties en emosioneel te ondersteun en leiding te gee aangaande gepaste sosiale optrede tydens verskillende situasies. Daar is ook gebruik gemaak van individuele gesprekke om gepaste gedrag en optrede aan die outistiese leerders te verduidelik.

Gedurende groepsaktiwiteite is daar deur die onderwysers moeite gedoen om outistiese leerders by aktiwiteite te betrek en hulle aandeel aan die groepsaktiwiteit is só beplan dat hulle dit suksesvol kon uitvoer.

Daar is ook van positiewe versterking gebruik gemaak om goeie gedrag en deelname aan aktiwiteite te bevorder.

Die onderwysers het moeite gedoen om die outistiese leerders emosioneel te ondersteun en leiding te gee oor hoe hulle hul emosies kan verwoord. Voorsorg is ook deur die onderwysers getref om onnodige spanning te voorkom wat aanleiding kon gee tot emosionele uitbarstings by die outistiese leerders.

Van die onderwysers het die outistiese leerders ook voorberei op veranderinge wat in die dagprogram of skool plaasgevind het om sodoende onnodige spanning by die outistiese leerders te voorkom.

Onderwysers het gepoog om as rolmodelle van goeie sosiale gedrag op te tree deur self aanvaarbare sosiale optrede te modelleer. Stories en narratiewe is ook gebruik om korrekte optrede in verskillende sosiale interaksies aan die outistiese leerders voor te hou.

Daar is ook van portuurgroep-ondersteuning gebruik gemaak om die outistiese leerders te ondersteun en om as rolmodelle van korrekte optrede te dien.

Onderwysers het gepoog om outistiese leerders se kommunikasievaardighede te verbeter deur hulle met boodskappe na ander onderwysers te stuur en van die manlike onderwysers het 'n

punt daarvan gemaak om die outistiese leerder met die hand te groet om sodoende beter kommunikasie tussen die outistiese leerder en ander onderwysers te bevorder.

Daar is ook gepoog om die outistiese leerders te help om tydens 'n gesprek oogkontak te maak. Dit wil egter voorkom asof die onderwysers nie beseft het dat dit vir outistiese leerders 'n moeilike ervaring is om oogkontak te maak nie.

Sommige onderwysers was wel bewus dat outistiese leerders probleme ondervind met sensoriese prosessering en besonder gehoorsensitief is, maar het nie werklik aangedui hoe sensoriese oorlading in die klaskamer voorkom word nie.

6.3.2.6 Watter ondersteuningsriglyne kan voorgestel word om leerders met outisme te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree?

Spanningsvolle situasies moet vermy word en daar moet spesifiek aandag geskenk word aan die spesifieke spesiale behoeftes wat die outistiese leerders het ten einde gemaklik en sosiaal aanvaarbaar op te tree.

Ondersteuningsgroepe moet gestig word waar outistiese leerders saam met ander leerders bymekaar kan kom en leiding kan kry oor toepaslike optrede tydens verskillende sosiale situasies.

Daar moet ook doelbewus gepoog word om outistiese leerders by groepsaktiwiteite te betrek en hulle 'n opdrag te gee wat hulle kan bemeester om sodoende 'n waardevolle bydrae tot die uitvoer van die groepsaktiwiteite te kan lewer.

Voorligting moet ook aan die res van die skool gegee word rondom die begrip *outisme* en watter impak verskillende faktore op die gedrag van die outistiese leerder kan uitoefen.

Goeie sosiale gedrag moet aan die outistiese leerders deur middel van die korrekte optrede deur mede-leerders en onderwysers gemodelleer word.

Sosialiseringsprogramme moet aangebied word en daar moet meer klem gelê word op die aanleer van goeie sosiale vaardighede tydens die Lewensoriënteringklasse.

Psigodrama, rolspel, handpoppe en DVD's kan ook effektief gebruik word om toepaslike sosiale gedrag aan die outistiese leerder voor te hou.

Die hulp van professionele kundiges moet ook gebruik word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.

6.4 AANBEVELINGS

Aan die hand van die bogenoemde gevolgtrekkings, word die volgende aanbevelings gemaak vir die ondersteuning van outistiese leerders se sosiale lewensvaardighede.

6.4.1 Aanbevelings vir tersiêre opleidingsinstansies

Onderwysopleidingsinstansies moet die onderrig en ondersteuning van outistiese leerders in hul kurrikula insluit sodat onderwysstudente met toereikende kennis en vaardighede toegerus kan word om outistiese leerders optimaal in hoofstroomskole te kan akkommodeer.

Onderwysstudente moet ook gedurende hul onderwysopleiding praktiese blootstelling kry by spesiale skole vir outistiese leerders oor die onderrig van outistiese leerders.

Onderwysstudente moet ook gedurende hul opleiding aan spesiale programme bekendgestel word wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.

Dosente moet voortdurend op hoogte bly van die nuutste verwickelinge oor die onderrig van outistiese leerders en ook van hulpmiddels, programme en strategieë wat gebruik kan word om outistiese leerders optimaal te onderrig en te ondersteun.

Deurlopende navorsing moet aan universiteite gedoen word oor die ondersteuning van outistiese leerders binne hoofstroomskole en die navorsingsbevindinge moet dan gebruik word om onderwysopleidingsprogramme en die onderwyspraktyk in te lig. Navorsingsbevindinge moet ook aan die onderwysdepartemente bekendgestel word vir die doeleindes van kurrikulumontwikkeling en -implementering.

6.4.2 Aanbevelings vir provinsiale onderwysdepartemente

Provinsiale onderwysdepartemente moet verseker dat deeglike indiensopleiding verskaf word aan alle onderwysers wat outistiese leerders onderrig. Opleiding moet praktykgerig wees om outistiese leerders in die klaskamer en skool te akkommodeer en te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.

Vakadviseurs en persone wat indiensopleidingsprogramme aanbied, moet vooraf self deeglike opleiding ontvang voordat opleiding aan onderwysers verskaf word.

Opleiding moet prakties-georiënteerd wees en geskied deur middel van gereelde werkwinkels en opleidingskursusse. Onderwysers moet die geleentheid kry om die verworwe kennis prakties te kan demonstreer en te gebruik. Opvolgessies moet op 'n gereelde basis geskied om onderwysers op hoogte te hou van die mees onlangse ontwikkelings op die terrein van die onderrig van outistiese leerders.

Skole moet ook voorsien word van onderrigprogramme en hulpmiddels wat gebruik kan word om outistiese leerders beter te kan ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede.

Die Lewensoriënteringkurrikulum moet meer klem lê op die onderrig van sosiale vaardighede aan alle leerders en 'n gedeelte oor hoe leerders kan help om leerders met outisme te akkommodeer en te ondersteun, moet deel uitmaak van die kurrikulum.

By voldiens- en hoofstroomskole waar outistiese leerders onderrig word, moet 'n afsonderlike sensoriese kamer ingerig word waarheen outistiese leerders kan gaan as hulle sensoriese oorlading beleef om sodoende op 'n gepaste wyse van spanning ontslae te kan raak.

Poste moet geskep word vir sielkundiges asook spraak- en arbeidsterapeute by voldiens- en hoofstroomskole waar outistiese leerders onderrig word.

6.4.3 Aanbevelings vir skole

Die noodsaaklikheid van die ondersteuning van outistiese leerders met die aanleer van sosiale vaardighede, moet deur die skoolhoof en bestuurspan beklemtoon word en moet deel uitmaak van die skool se beleid. 'n Spesiale beleid rondom hoe outistiese leerders geakkommodeer en ondersteun moet word, moet geskryf en geïmplementeer word.

'n Individuele ondersteuningsplan vir elke outistiese leerder moet saamgestel word en fondse moet beskikbaar gestel word vir die aankoop van sosialiseringsprogramme of addisionele ondersteuningsapparaat wat outistiese leerders benodig. 'n Spesiale ondersteuningsplan moet ook in skole gestig word wat geraadpleeg kan word indien hulp benodig word met die ondersteuning van outistiese leerders.

Ondersteuningsnetwerke moet vir spesiale, voldiens- en ander hoofstroomskole gestig word. Onderwysers moet die geleentheid kry om onderling kennis, vaardighede en ondersteuningsmateriaal uit te ruil ten einde te verseker dat die outistiese leerders in hulle skole die bes moontlike hulp en ondersteuning met die aanleer van sosiale vaardighede geniet.

Onderwysers moet die geleentheid kry om indienswerkswinkels en -opleidingsprogramme oor outisme by te woon. Onderwysers moet ook aangemoedig word om hulself beter te bekwaam deur middel van verdere studie of die bywoning van kursusse.

Kontak met die ouers van outistiese leerders moet ook op 'n gereelde basis geskied en 'n ondersteuningsgroep vir die ouers van outistiese leerders moet gestig word om sodoende die ouers van die leerders te ondersteun en hulle meer betrokke by die skool en hulle kinders te kry.

Ouers moet ook op 'n gereelde basis inligting en wenke rakende die ondersteuning en aanleer van sosiale vaardighede aan outistiese leerders van die skool te ontvang.

Ondersteuningsprogramme en sosialiseringsgroepe vir outistiese leerders moet gestig word en alle leerders (outistiese en nie-outisties) moet aangemoedig word om deel te neem aan die aktiwiteite wat deur die groepe aangebied word.

Doelbewuste pogings moet aangewend word om outistiese leerders by groep- en buitemuurse aktiwiteite te betrek.

Tydens pouse moet daar spesifieke persone aangestel word wat oor die outistiese leerders toesig kan hou en om hulle behulpsaam te wees indien hulle hulp sou benodig.

Voorligting rakende outisme en wat gedoen kan word om die outistiese leerder te ondersteun, moet deur kundige persone aan al die leerders in die skool gegee word.

Outistiese leerders moet ingelig word waarheen en na wie hulle kan gaan indien hulle tydens pouses hulp of ondersteuning verlang of indien hulle onderwyser nie beskikbaar is nie.

Die skool moet 'n plek inrig waar outistiese leerders hulself kan onttrek indien hulle 'n behoefte het aan die ontlading van spanning en negatiewe emosies. Daar moet ook toestemming gegee word aan die outistiese leerders om hulself te verskoon indien hulle sensoriese oorlading beleef en op 'n aanvaarbare wyse van hul spanning ontslae wil raak.

Outistiese leerders laat maklik hulle besittings rondlê. Dit sou dus handig wees as die skool voorsiening kon maak vir sluitkassies waarin die outistiese leerders van hulle boeke en ander items kan bêre om sodoende die hantering en rond dra van onnodige items en boeke te beperk.

Indien die outistiese leerder van busvervoer gebruik gaan maak, is dit belangrik dat hy vooraf aan die busbestuurder bekendgestel sal word en presies sal wees waar die bus hom sal kry en

waar hy afgelaai gaan word. Dit is belangrik dat die busbestuurder ingelig sal word oor die outistiese leerder se behoefte aan ondersteuning op die bus en dat onnodige geraas hom angstig kan laat voel en dalk vreemde gedrag tot gevolg kan hê.

6.4.4 Aanbevelings vir onderwysers

6.4.4.1 Individuele ondersteuningsplan en -rekord

Stel vir elke outistiese leerder 'n individuele ondersteuningsprogram en -rekord saam waarin sy sterk- en swakpunte wat ondersteuning benodig aangeteken kan word en 'n plan van aksie saamgestel kan word om die outistiese leerder te ondersteun sodat hy sosiaal meer gemaklik met sy skoolmaats sal kan verkeer.

Leer outistiese leerders om op 'n konstruktiewe wyse hulle woede te beheer:

- Verduidelik aan die leerders wat die fisieke en emosionele tekens is wat 'n aanduiding is dat hulle besig is om kwaad te word.
- Leer die tegniek van STOP, DINK EN DOEN:
 - STOP waarmee jy besig is;
 - DINK oor wat jy kan doen en wat die gevolg van jou optrede sal wees;
 - DOEN, kies die opsie wat veilig is en doen dit.
- Leer die leerders om diep asem te haal en tot tien te tel.
- Voorsien aanvaarbare alternatiewe vir fisieke geweld. Byvoorbeeld, gaan slaan of trap blikke plat of skeur afvalpapier in repe by die herwinninghouers.

Moedig die outistiese leerder aan om 'n notaboek saam met hom te dra waarin hy aantekeninge kan maak oor iets wat hy nie verstaan nie of wat hom hinder. Hierdie aantekeninge kan dan op 'n bepaalde tyd van die dag met hom bespreek word en oplossings vir probleme wat hy ondervind, kan voorgestel word.

Maak gebruik van 'n beloningstelsel vir positiewe gedrag. Dit moet egter met omsigtigheid toegepas word sodat die leerder nie net aanvaarbare gedrag openbaar om beloning te ontvang nie.

6.4.4.2 Gestruktureerde klasomgewing

Skep vir die outistiese leerder 'n goed gestruktureerde onderrig-en-leeromgewing met 'n werkplek waar hy veilig en rustig en sonder te veel sturnisse kan werk.

Maak gebruik van 'n visuele dagbeplanner sodat die outistiese leerders visueel kan sien hoe die dag gaan verloop en hoe die verskillende aktiwiteite mekaar gaan opvolg. Die TEACCH-program

se beginsels kan hier handig gebruik word. Bespreek die verloop van die visuele dagbeplanner met die outistiese leerder en verduidelik hoe elke aktiwiteit op mekaar gaan volg.

Maak gebruik van kleurkode en merk alles in die klas sodat die outistiese leerder presies kan weet waar alles gehou word.

Maak gebruik van 'n visuele tydhouer om die outistiese leerder te herinner hoeveel tyd hy het om 'n taak te voltooi.

Daar kan tydens klasbesprekings van 'n "beurt balletjie" gebruik gemaak word wat na die leerder wie se beurt dit is om te praat, aangegee kan word. Dit help die outistiese leerder om te leer om nie 'n ander leerder in die rede te val nie en om sy beurt af te wag.

Outistiese leerders is sensitief en bang om 'n fout te maak en om as dom voor te kom. Maak gebruik van 'n sekere teken wat die kind kan gebruik om hulp te vra sonder dat die ander leerders dit agterkom. Hy kan byvoorbeeld homself op 'n sekere manier strek of sy potloodblikkie op 'n seker manier op sy tafel neersit. Die onderwyser kan dan maak asof sy na die leerder se werk wil kyk en dan die nodige hulp verleen om sy werk te voltooi.

6.4.4.3 Voorkoming of vermyding van sensoriese oorlading

Die onderwyser moet bedag wees op enige aanduidings van spanning of angstigheid by outistiese leerders en moet dit sover moontlik probeer vermy.

Outistiese leerders se gedrag kan deur stimuli van buite beïnvloed word. Vermy oorstimulering van die outistiese leerder. Let veral op stimuli wat sensoriese oorlading by die outistiese leerders kan veroorsaak. Dit is dus belangrik dat onderwysers bedag sal wees op stimuli wat sensoriese oorlading kan veroorsaak en dit sover moontlik sal vermy of uitskakel:

- Plaas die outistiese leerder se bank op 'n plek in die klas sodat hy so ver moontlik weg van geluide en ander visuele stoornisse sit;
- Laat die outistiese leerder oorpluisies gebruik om agtergrondgeluide te beperk terwyl hy aan 'n opdrag werk;
- Gee toestemming dat die outistiese leerders na rustige musiek kan luister met behulp van oorfone. Die musiek moet versigtig gekies en vooraf opgeneem word;
- Vermy skerp en flikkerende ligte. Plaas die outistiese leerder se bank sodat hy nie naby direkte sonlig sit nie;
- Die outistiese leerder kan toestemming kry om 'n sonbril te dra om die steurende effek van skerp lig te verminder;

- Maak seker dat die outistiese leerder se klere gemaklik is en nie vir hom fisieke ongemak veroorsaak nie;
- Wees daarop bedag dat fisieke aanraking pyn by die outistiese leerder kan veroorsaak;
- Outistiese leerders het soms 'n baie hoë pyndrumpel. Wees altyd op die uitkyk vir tekens dat hulle moontlik pyn verduur;
- Voorkom sensoriese oorlading as gevolg van reuke:
 - vermy die dra van skerp parfuum;
 - sorg dat die klas goed geventileer word;
 - gee toestemming dat die outistiese leerder iets skool toe mag bring wat 'n kalmerende reuk afgee;
- Moenie outistiese leerders verplig om sekere kossoorte te proe of reuke te ruik as hulle nie wil nie;
- Saalbyeenkomste kan vir outistiese leerders oorweldigend wees: die reuk van verskillende liggame en die gedruis van stemme kan sensoriese oorlading veroorsaak.
 - gee toestemming dat die leerder naby 'n buitedeur kan sit en kan uitglip as dit vir hom te erg raak;
 - laat die leerder eerder na die klas beweeg en daar wag totdat die saalbyeenkoms verby is.
- Outistiese leerders sukkel soms om trappe te klim en moet die geleentheid kry om voor of na die res van die leerders die trappe te gebruik sodat hy nie tussen die gedruis van kinders op die trappe hoef te beweeg en sodoende onnodige spanning beleef nie.

Vloerbedekkings wat bydra tot die vermindering van geraas tydens die skuif van stoele en tafels, kan ook bydra tot 'n meer vriendelike ouditiewe omgewing wat nie onnodige hoë vlakke van geraas, wat steurend vir die outistiese leerder kan wees, sal veroorsaak nie.

Vermy die gebruik van patrone as deel van vloerbedekkings. Outistiese leerders kan so visueel gefikseer raak op die volg van die patrone, dat hulle nie op hulle skoolwerk kan konsentreer nie.

Maak gebruik van neutrale en sagte pastelkleure teen mure en plafonne en gebruik sagte meubilering met neutrale kleure.

Vermy die gebruik van fluoorligte wat 'n dreungeluid afgee of flikkerende ligte wat die outistiese leerder se aandag kan aftrek en kan lei tot 'n sensoriese oorlading.

Vermy die gebruik van skoonmaakmiddels met skerp reuke en dit sou 'n goeie plan wees om 'n lugsuiwerraar te gebruik wat skerp en onaangename reuke kan verwyder of verdoesel.

Indien die skool nie oor 'n sensoriese kamer beskik waarheen die outistiese leerders kan onttrek indien hulle 'n sensoriese oorlading voel aankom nie, moet die onderwyser 'n ruimte van veiligheid vir die outistiese leerders skep waarheen hulle kan gaan indien hul behoefte aan 'n "time out" het.

6.4.4.4 Oriëntering ten opsigte van die skoolgebou en -terrein

Alvorens die skooljaar begin, kan die outistiese leerder genooi word om die skool en skoolterrein te kom besigtig. Die outistiese leerder kan dan vooraf sy verskillende klasse besoek en aan die onderwysers voorgestel word. Hy kan homself dan ten opsigte van die skooluitleg en onderwyspersoneel begin oriënteer.

Die outistiese leerder moet van 'n kaart van die skool en klaskamer voorsien word sodat hy visueel kan sien waarheen hy moet gaan sodra die periode verby is.

Verskillende kleurkodes kan ook op die skoolterrein gebruik word sodat die outistiese leerder op dié manier sy weg deur die skool kan vind.

6.4.4.5 Skep 'n roetine wat 'n gevoel van veiligheid verseker

'n Visuele skedule van take en opdragte met datums wat aandui wanneer daar met die opdragte begin moet word en wanneer dit ingehandig moet word, moet aan die outistiese leerder oorhandig word. Daar moet ook vooraf seker gemaak word dat die outistiese leerder presies weet wat van hom verwag word. Indien moontlik, voorsien die outistiese leerder van 'n visuele voorbeeld van hoe die eindproduk daar moet uitsien.

Waarsku die outistiese leerder vooraf van enige veranderinge wat gaan plaasvind sodat hy voorbereid is op die verandering. Gee ook aan hom duidelike riglyne van wat hy kan verwag en hoe hy moet optree.

Tydens die verwisseling van klasse, kan die outistiese leerders bygestaan word deur 'n maat ("*buddy*") wat saam met hom stap sodat hy maklik by die volgende klas kan uitkom.

Die onderwyser kan ook aan die einde van die periode by die deur staan en die outistiese leerder groet en vir hom 'n aanduiding gee na watter klas en onderwyser hy volgende moet beweeg. Die volgende onderwyser moet die outistiese leerder weer by sy klasdeur inwag en

groet: dit dra daartoe by dat die outistiese leerder nie angstig raak omdat hy onseker is oor waarheen hy moet gaan en of hy by die regte klas uitgekóm het nie.

Spesifieke leerders kan aangestel word wat die outistiese leerders tydens spesifieke geleenthede gedurende die skooldag kan ondersteun en as rolmodel van optrede kan dien. Só kan 'n leerder byvoorbeeld gedurende pouse die outistiese leerder bystaan om vriende te maak of saam met hom sit terwyl hy sy toebroodjies eet.

Onderwysers kan ook gebruik maak van 'n sogenaamde “*wait box*” waaruit die outistiese leerder iets kan kies om te doen gedurende tye wanneer hy klaar is met sy werk en vir 'n volgende opdrag moet wag. Outistiese leerders is geneig om onrustig te raak as hulle nie weet wat om te doen nie en dit kan aanleiding gee tot steurende, herhalende liggaam- of handbewegings.

Huiswerk moet elke dag fisies op die bord geskryf word en nie slegs mondelings gegee word nie. Die onderwyser moet voorts ook seker maak dat die outistiese leerder die huiswerk korrek afskryf.

Tydens die gee van huiswerk, moet die onderwyser seker maak dat die outistiese leerder weet wat van hom verwag word. Vername abstrakte begrippe moet vooraf aan die outistiese leerder verduidelik word.

Die outistiese leerder kan toegelaat word om sy huiswerk op 'n rekenaar te doen en daar kan selfs van stemopnames gebruik gemaak word om sy werk mondelings te doen as dit vir hom makliker sal wees.

6.4.4.6 Kommunikeer op 'n duidelike en verstaanbare wyse met die outistiese leerder

Noem die outistiese leerder op sy naam as 'n opdrag verduidelik word sodat hy besef dat hy die opdrag moet voltooi.

Gee duidelike opdragte sodat die outistiese leerder weet hoe om die opdrag uit te voer en wat gedoen moet word sodra 'n taak voltooi is. Outistiese leerders weet nie vanselfsprekend dat hulle byvoorbeeld hulle boeke op die tafel moet kom sit wanneer hulle klaar is nie.

Onderwysers moet gebruik maak van duidelik verstaanbare taal – sê presies wat jy wil hê die kind moet doen en hoe hy dit moet doen. Gebruik konkrete voorbeelde en ander visuele hulpmiddels om nuwe begrippe te demonstreer en vas te lê.

Ten einde kommunikasie tussen die onderwyser en die outistiese leerder te verbeter, word die volgende voorstelle vir onderwysers gemaak:

- maak seker dat daar nie onnodige agtergrondgeluide is wat die outistiese leerder kan verhinder om te hoor wat die onderwyser sê nie;
- wag 'n oomblik voordat nuwe inligting gegee word, sodat die vorige inligting eers geprosesseer kan word;
- moenie te veel inligting op 'n slag gee nie – slegs een instruksie op 'n slag;
- vermy die gebruik van sarkasme;
- verduidelik metafore en die figuurlike betekenis van idiome en ander uitdrukkings aan die outistiese leerder;
- maak seker dat instruksies ondubbelsinnig is;
- maak slegs gebruik van “*wil jy*” en “*kan jy*” as die outistiese leerder werklik 'n keuse moet uitoefen;
- as die outistiese kind 'n keuse moet uitoefen, gee hom 'n beperkte keuse: laat hy tussen twee kleure kies, byvoorbeeld “*rooi of blou?*”;
- herhaling van instruksies: laat die outistiese leerder na die onderwyser se tafel kom en die opdrag wat die onderwyser gegee het herhaal sodat die onderwyser seker kan maak dat die leerder weet wat van hom verwag word.

Ten einde die kommunikasie tussen die onderwyser en die outistiese leerders se ouer(s) te verbeter, is dit belangrik om kommunikasiekanale tussen die onderwyser en die outistiese leerders se ouer(s) oop te hou en van 'n notaboek of elektroniese teksboodskappe gebruik te maak waarmee die ouer(s) en die onderwyser met mekaar kan kommunikeer.

6.4.4.7 Gebruik gepaste onderrigstrategieë

Maak gebruik van alternatiewe metodes vir die afneem van notas tydens 'n les. Outistiese leerders vind dit moeilik om na iets te kyk of te luister en terselfdertyd notas af te neem. Maak byvoorbeeld gebruik van bandopnames of diktafone om die les vir die outistiese leerder op te neem sodat hy dit weer tuis kan luister en met die hulp van sy ouers die nodige addisionele inligting by sy notas kan voeg. Die outistiese leerder kan ook eerder van die volledige stel notas voorsien word, aangesien hulle baie makliker sal leer vanaf volledige notas as vanaf dié wat hulle self moet maak.

Maak gebruik van koöperatiewe leerstrategieë. Wanneer 'n vraag aan die leerders gestel word, gee hulle 'n geleentheid om vir twintig sekondes na te dink oor die vraag en dan na 'n maat te draai en die vraag te bespreek. Stel dan weer die vraag aan die klas en gee 'n geleentheid aan individuele leerders om dan die vraag te beantwoord. Maak seker dat die outistiese leerder

tydens koöperatiewe leersituasies op so 'n manier geplaas is, dat hy saam met 'n leerder sal werk wat begrip vir hom sal hê.

Gebruik die foute wat outistiese leerders maak op 'n positiewe wyse deur aan hulle te verduidelik dat 'n mens beter deur jou foute leer as wanneer jy altyd die eerste keer suksesvol is.

Voorsien die outistiese leerder van 'n foto of fisiese voorbeeld van hoe die eindproduk van 'n opdrag of taak moet lyk sodat hy weet wat sy mikpunt moet wees.

Probeer om die outistiese leerder se spesifieke belangstellingsveld te inkorporeer by die werk wat gedoen moet word om hom sodoende die geleentheid te gee om sy kennis met die res van die klas te deel.

6.4.4.8 Voorligting aan ander leerders

Lig die ander leerders in die klas en skool in oor outisme en watter uitdagings die outistiese leerders daaglik moet oorkom. Moedig leerders aan om die outistiese leerder in die skool en klas te akkommodeer en te ondersteun.

6.4.4.9 Blootstelling aan fisieke aktiwiteite

Liggaamsoefeninge en ander fisieke aktiwiteite kan vir outistiese leerders uitdagend en spanningsvol wees, aangesien hulle dikwels fisiek lomp voorkom en nie oor goeie motoriese koördinasie beskik nie. Die outistiese leerders kan óf vrygestel word van liggaamsoefeninge en fisieke aktiwiteite óf die onderwyser kan die outistiese leerders op so 'n wyse betrek dat hulle deel sal voel van die aktiwiteite sonder dat hulle motoriese beperkinge hulle in die verleentheid sal bring. Gee aan outistiese leerders 'n taak wat hulle tydens fisieke aktiwiteite kan verrig of laat hulle saam met ander leerders wat ook fisieke en motoriese uitdagings ervaar aan ander minder uitdagende fisieke aktiwiteite deelneem. In dié verband is dit raadsaam om die professionele advies van 'n fisio- en/of arbeidsterapeut in te win.

6.4.5 Aanbevelings vir verdere navorsing

Die insluiting van outistiese leerders in hoofstroomskole in Suid-Afrika is 'n relatief nuwe onderwyspraktik en daarom noodsaaklik dat voortdurende verdere navorsing oor die insluiting van outistiese leerders gedoen word. Omdat die onderhawige studie slegs in een skooldistrik in die Noordwes-provinsie uitgevoer is en 'n beperkte aantal skole en onderwysers by die navorsing betrek is, stel die navorser voor dat navorsing oor die ondersteuning van outistiese leerders se sosiale lewensvaardighede uitgebrei behoort te word om 'n groter steekproef van skole en deelnemers in te sluit. Dit sal interessant wees om te sien watter bevindinge uit so 'n uitgebreide studie sal voortspruit en of die bevindinge van die onderhawige ondersoek bevestig

of weerlê sal word. Dit sal ook van groot waarde wees om navorsing te doen oor hoe die kurrikulum aangepas kan word om outistiese leerders optimaal binne gewone hoofstroomskole te akkommodeer en te ondersteun.

Navorsing behoort ook gedoen te word oor die ondersteuning wat die Departement van Onderwys aan skole en onderwysers bied om outistiese leerders in hoofstroomskole te akkommodeer.

Navorsers kan ook poog om 'n onderrigmodel te ontwikkel wat gebruik kan word om outistiese leerders effektief binne Suid-Afrikaanse skole te akkommodeer. Die effektiwiteit van sodanige model kan dan met modelle vergelyk word wat in ander lande van die wêreld gebruik word.

6.4.6 Slotgedagte

Alhoewel daar van hoofstroomskole verwag word om gestalte te gee aan die beleid van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, is die navorser van mening dat daar nog baie gedoen moet word om leerders met spesiale onderwysbehoefte, en in die besonder outistiese leerders, optimaal in hoofstroomskole te akkommodeer. Ons het 'n morele en sosiale verpligting teenoor outistiese leerders om hulle só op te voed dat hulle ondanks hulle unieke uitdagings oor toereikende sosiale vaardighede sal beskik om hulself as gerespekteerde lede van die samelewing te kan handhaaf.

In die lig van laasgenoemde, het die volgende verbatim aanhalings besondere relevansie:

Autism is part of who I am. I am different, not less (Grandin, 2012b:1).

*TEACH THE WHOLE ME
I'm much more than a set of "broken"
or "missing" parts*

I'm a kid. When I look in the mirror, that's what I see – a kid, not "issues" or "symptoms" or "deficits." Like you, I am a one of a kind combination of body, mind and spirit. Like you, I have a unique personality with my own thoughts and ideas, quirks, preferences, dreams and fears.

Learning should be a whole-person thing. Teach me, the whole child, I am not a collection of symptoms or missing skills, or a set of pieces. Merely teaching me facts or skills with no social or emotional connectivity between them may not be teaching me much at all (Notbohm & Sysk, 2005:xxviii).

BRONNELYS

American Psychiatric Association. 1987. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-III-R. 3rd revised ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. 2000. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR. Text Revision ed. Washington D.C.: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. 2013. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Angermeier, A.K., Schlosser, R.W., Luiselli, J.K., Harrington, C. & Carter, B. 2008. Effects of iconicity on requesting with the Picture Exchange Communication System in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2:430-446.

Ashley, S. 2007. The Asperger's answer book. Illinois: Sourcebooks, Inc.

Aspy, R. & Grossman, B.B. 2013. Assessment and Diagnosis of Asperger Syndrome. (*In* Ducharme, R.W. & Gullotta, T.P., eds. *Asperger Syndrome: A Guide for Professionals and Families, Issues in Children's and Families' Lives*. New York: Springer Science+Business Media. p. 21-36).

Attwood, T. 1998. *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Attwood, T. 2007. *The complete guide to Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Attwood, T. 2011. *Asperger's Syndrome: from Diagnosis*. Braamfontein: Autism South Africa. 30 p.

Attwood, T. 2012a. *Asperger's Syndrome form Diagnosis*. Braamfontein: Autism South Africa.

Attwood, T. 2012b. *Why does Chris do that?* Braamfontein, South Africa: Autism South Africa.

Attwood, T. & Gray, C. 2013. *The Discovery of "Aspie" Criteria*.

<http://www.thegraycenter.org/get-help/articles> Datum van gebruik: 23 Jun. 2013.

Autism Healing Thresholds. 2006. Factsheet for autism therapy: applied behavior analysis (ABA). <http://autism.healingthresholds.com/therapy/applied-behavior-analysis-aba> Datum van gebruik: 17 Aug. 2013.

Autism Ontario. 2011. Improving social skills interventions for Ontarians with Autism Spectrum Disorder. Toronto: Autism Ontario.

Autism Ontario - Durham Region. 2013. Red Flags for possible Autism. <http://www.autismontario.com/client/aso/ao.nsf/Durham/Red+Flags+for+Autism> Datum van gebruik: 16 Jul. 2013.

Autism Research Institute. 2015. Diagnostic Checklist Form E-2 and Research. http://www.autism.com/pro_e2description Datum van gebruik: 26 Jul. 2015.

Autism Resource Center. 2015. Causes and Theories. http://www.autismresourcecenter.info/diagnosing_causes.htm: Datum van gebruik: 9 Aug. 2015.

Autism Society of North Carolina. 2011. Autism and the Importance of Choice: A Position Paper of the Autism Society of North Carolina DLaxton@autismsociety-nc.org Datum van gebruik: 2 Febr. 2011.

Autism South Africa. 2012. Annual Report (Period April 1st 2011 - March 31st 2012). Braamfontein: Autism South Africa.

Autism South Africa. 2013a. Outisme Praktiese Riglyne. <http://aut2know.co.za/wp/wp-content/uploads/Autism-Practical-Aspects-Afrikaans.pdf>. Datum van gebruik: 24 Jan. 2013.

Autism South Africa. 2013b. Possible Signs of Autism. <http://aut2know.co.za/understanding-autism/> Datum van gebruik: 24 Jan. 2013.

Autism South Africa. 2015a. What causes ASD? <http://aut2know.co.za/understanding-autism/> Datum van gebruik: 8 Aug. 2015.

Autism South Africa. 2015b. What is ASD? (Autistic Spectrum Disorder). <http://aut2know.co.za/understanding-autism/> Datum van gebruik: 8 Aug. 2015.

Autism Speaks. 2015. How is Autism Diagnosed? <https://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis> Datum van gebruik: 26 Jul. 2015.

Autism Support. 2015. Autism Diagnosis. www.autism-support.org/characteristics-for-autism-diagnosis Datum van gebruik: 28 Febr. 2015.

Ayres, A.J. 2005. Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges. Los Angeles: Western Psychological Services.

Babbie, E. 2008. The basics of social research. 4th ed. Belmont, Calif: Thompson Wadsworth.

Baio, J. 2014. Prevalence of Autism Spectrum Disorder among Children Aged 8 years (No. 63/(SS02);1-21). USA: Centers for Disease Control and Prevention.

Bateman, C. 2013. Autism: mitigating a global epidemic. *The South Africa Medical Journal*, 103(5):276-277.

Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A. et al. 2008. Friendship in high-functioning children with autism spectrum disorder: mixed and non-mixed dyads. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7):1211-1229.

Bauminger, N., Schulman, C. & Agam, G. 2003. Peer interaction and loneliness in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5):489-507.

Bearn, A. & Smith, C. 2003. How Learning Support is perceived by Mainstream Colleagues. *Support for Learning: British Journal of Learning Support*, 13(1):14-20.

Bellini, S. & Akullian, J. 2007. A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73:264-287.

Berk, L.E. 2006. *Child Development*. 7th ed. Boston: Allyn and Bacon.

Betts, S.W., Betts, D.E. & Gerber-Eckard, L.N. 2007. *Asperger Syndrome in the Inclusive Classroom*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Black, D. 2013. Target Skill: Gaining eye contact (PECS). <http://www.pecs-canada.com/Brochures/gainingeyecontactPECS.pdf> Datum van gebruik: 9 Apr. 2013.

Blessing, M. 2015. Learning Characteristics of Autism. http://autism.lovetoknow.com/Learning_Characteristics_of_Autism Datum van gebruik: 25 Okt. 2015.

Bogdashina, O. 2004. *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences. Different Perceptual Worlds*. 2nd ed. London: Jessica Kingsley.

Bondy, A. 2012. The Unusual Aspects: Myths and Misconceptions associated with PECS. *The Psychological Record*, 62:789-816.

Bornman, J. & Rose, J. 2010. *Believe that all can achieve: Increasing classroom participation in learners with special support needs*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Boutot, A. & Smith Myles, B. 2011. Autism Spectrum Disorders: Foundations, Characteristics and Effective Strategies. Cape Town: Pearson.

Buggey, T. 2005. Video Self-Modeling Applications with Students with Autism Spectrum Disorder in a Small Private School Setting. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1).

Carr, D. & Felce, J. 2007. The Effects of PECS Teaching to Phase III on the Communicative Interactions between Children with Autism and their Teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4):724-737.

Centers for Disease Control and Prevention. 2015. Autism Spectrum Disorder (ASD): Data & Statistics. <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> Datum van gebruik: 9 Aug. 2015.

Chard, D.J. 2015. Differentiating Instructions for Students with Special Needs [Electronic Version]. <http://www.doe.in.gov/sites/default/files/curriculum/differentiating-instruction-students-special-needs.pdf> Datum van gebruik: 25 Okt. 2015.

Clarke, S.A. 2001. Quality education for all living together, democracy and social cohesion. (In Isabel Byron, I. & Rozemeijer, S., eds. *Curriculum Development for learning to live together. The Caribbean Sub-Region*. Geneva, Switzerland. p. 18-22).

Cohen, S. 2002. Targeting Autism: What we know, don't know and can do to help young children with autism and related disorders. Los Angeles: University of California Press.

Colley, J. 2012. Working with an Asperger Pupil in secondary schools. Braamfontein: Autism South Africa.

Community Care Behavioral Health Organization. 2007. A Chester County Handbook for Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. www.ccbh.com Datum van gebruik: 31 Mrt. 2012.

Corbett, B.A. & Abdullah, M. 2005. Video Modeling: Why does it work for children with autism? *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(1).

Creswell, J.W. 1994. Research design: Qualitative and Quantitative approaches. Thousand Oaks: Sage.

Cumine, V., Dunlop, J. & Stevenson, G. 2010. Asperger's Syndrome: a practical guide for teachers. London: David Fulton.

Daily, M. 2005. Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders.
<http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Exceptional%20Learners/Autism/Articles/Inclusion%20of%20Students%20with%20Autism%20Spectrum%20Disorders/> Datum van gebruik: 25 Okt. 2015.

De Vos, A.S. 2005. Qualitative data analysis and interpretation. (*In De Vos, A.S., Strydom H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L., eds. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers*).

Delfos, M.F. 2005. A Strange World- Autism, Asperger's Syndrome and PDD-NOS: A Guide for Parents, Partners, Professional Carers and People with ASD's. London: Jessica Kingsley Publishers.

Department of Education. 2001. White Paper 6: Building an Inclusive Education and Training System. <http://www.info.gov.za/whitepapers/2001/educ6.pdf>. Datum van gebruik: 24 Jul. 2011.

Department of Education. 2005a. Teaching Students with Autism Spectrum Disorders Inclusive programming for ASD students in New Brunswick schools.

Department of Education. 2005b. Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: Full-service schools. Retrieved. <http://www.education.gov.za>. Datum van gebruik: 13 Mrt. 2012.

Department of Education. 2008. National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support School Pack.
<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=Q5%2BHeU%2By44c%3D&tabid=436&mid=1753>. Datum van gebruik: 12 Apr. 2011.

Department Health: Republic of South Africa. 2015. Ethics in Health Research Principles, Processes and Structures.

Deudney, C. & Tucker, L. 2003. Autism Spectrum Disorders in Young Children. United Kingdom: National Autistic Society.

Deudney, C. & Tucker, L. 2012. Early Years and Autism Spectrum Disorders. Braamfontein: South Africa: Autism South Africa. 16 p.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2010. Educational psychology in social context. Ecosystemic applications in Southern Africa. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

- Dryden-Edwards, R. 2015. What causes autism? www.medicinenet.com/autism-and-communication/pages5.htm#what-causes-autism Datum van gebruik: 8 Mrt. 2015.
- Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, A., Rheinberger, A. & Stackhaus, J. 1995. Effects of Cooperative Learning Groups during Social Studies for Students with Autism and Fourth Grade Peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(28):175-188.
- Edelson, S.M. 2015. Physical Exercise and Autism. http://www.autism.com/treating_exercise Datum van gebruik: 8 Nov. 2015.
- Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, L. & Engelbrecht, L. 2003. Inclusive Education in Action in South Africa. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Exhorn, K.S. 2005. The Autism Source Book. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Fischbach, G.D. 2007. Leo Kanner's 1943 paper on autism. <http://sfari.org/news-and-opinion/classic-paper-reviews/2007/leo-kanners-1943-paper-on-autism-commentary-by-gerald-fischbach> Datum van gebruik: 29 Jul. 2015.
- Fitzgerald, M. 2011. Creativity Psychosis Autism and the Social Brain. (In Mohammadi, M.R., ed., A Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders. p. 213-223).
- Frith, U. 2001. Mind Blindness and the Brain in Autism. *Neuron*, 32:969-979.
- Frith, U. 2004. Emanuel Miller lecture: confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4):672-686.
- Falk-Ross, F., Iverson, M. & Gilbert, C. 2004. Teaching and learning approaches for children with Asperger's syndrome: literacy implications and applications. *Teaching Exceptional Children*, 36(4):48-55.
- Gargiulo, R.M. & Metcalf, D.J. 2009. Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach. California: Wadsworth Cengage Learning.
- Gerber, J.S. & Offit, P.A. 2009. Vaccines and Autism: A Tale of Shifting Hypotheses. *Clinical Infectious Diseases*, 48(4):456-461.
- Gillberg, C. 1990. Autism under age 3 Years: A clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (31):921-934.
- Goldberg, C. 2012. An Immune Element in Autism? Gene Screen Finds More Evidence. <http://commonhealth.wbur.org/2012/12/autism-immune-genes> Datum van gebruik: 8 Mrt. 2015.

- Grandin, T. 2002. Teaching Tips for Children and Adults with Autism [Electronic Version]. Retrieved from <http://www.iidc.indiana.edu/pages/Teaching-Tips-for-Children-and-Adults-with-Autism> Datum van gebruik: 17 Okt. 2015.
- Grandin, T. 2006. THINKING IN PICTURES. <http://www.grandin.com/inc/visual.thinking.html>.
- Grandin, T. 2011. The Way I See It. Arlington, Texas: Future Horizons, Inc.
- Grandin, T. 2012a. Thinking in pictures [Electronic Version]. <http://www.grandin.com/inc/visual.thinking.html> Datum van gebruik: 23 Sep. 2014.
- Grandin, T. 2012b. Different.... Not less. Canada. Future Horizons, Inc.
- Grandin, T. 2015. An Inside View of Autism [Electronic Version]. <http://www.iidc.indiana.edu/pages/An-Inside-View-of-Autism> Datum van gebruik: 17 Okt. 2015.
- Grandin, T. & Barron, S. 2005. Unwritten Rules of Social Relationships. Arlington, TX: Future Horizons, Inc.
- Gray, C.A. 1998. Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. (In Schopler, E., Mesibov, G.B. & Kuncze, L.J., eds. *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* New York: Plenum Press. p. 167-196).
- Gray, C. 2000. Writing social stories with Carol Gray. Arlington TX. Future Horizons.
- Graziano, A.M. & Raulin, M.L. 2000. Research methods: a process of enquiry. Boston: Allyn & Bacon.
- Griessel, D. & Venter, A. 2012. Autistic Spectrum Disorders Certificate of Competence. Bloemfontein: University of the Free State, Health Sciences. 268 p.
- Griffith, G.M., Totsika, V., Nash, S. & Hastings, R.P. 2012. 'I just don't fit anywhere': support experiences and future support needs of individuals with Asperger syndrome in middle adulthood. *Autism*, 16(532).
- Grosser, M. 2014. Cooperative learning in the Life Orientation classroom. (In Nel, M., ed. *Life orientation for South African teachers*. Pretoria: Van Schaik Publishers).
- Halford, E., Kaminsky, S., Ascano, J., Nues, P. & Coates, K. 2014. The DSM-5 in Plain English (is Rett syndrome autism?). <http://www.graceforrett.com/rett-syndrome/r168x/the-dsm-5-in-plain-english-is-rett-syndrome-autism/> Datum van gebruik: 3 Okt. 2015.

- Hanbury, M. 2012. *Educating Students on the Autistic Spectrum: A Practical Guide*. 2nd ed. London: SAGE Publications Ltd. 144 p.
- Hardy, C., Ogden, J., Newman, J. & Cooper, S. 2002. *AUTISM and ICT*. London: David Fulton Publishers.
- Hartnett, M.K. 2004. *Choosing Home. Deciding to Homeschool with Aspergers Syndrome*. London and New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Hartup, W.W. 2011. *Critical Issues and Theoretical Viewpoints*. (In Rubin, K.H., Bukowski, W.M. & Laursen, B., eds. *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guilford Press. p. 3-19).
- Heasley, S. 2013. *Girls May Be Naturally Resistant To Autism*. (2013 ed.): Disability scoop: The Premier Source for Developmental Disability News.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2013. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. 2011. *Qualitative Research Methods*. London: SAGE.
- Heppner, P., Wampold, B. & Kivlighan, J. 2008. *Research Design in Counseling*. United State of America: Thomson Brooks/Cole.
- Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. 2011. *The practice of qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Hiles, D. 2002. *Savant Syndrome*. www.psy.dmu.ac.uk/drhiles/Savant%20Syndrome.htm
Datum van gebruik: 10 Mrt. 2015.
- Hogan, K. 2015. *Recommendations for Students with High Functioning Autism*.
<http://teacch.com/educational-approaches/recommendations-for-students-with-high-functioning-autism-kerry-hogan> Datum van gebruik: 25 Okt. 2015.
- Howlin, R. 2003. *Asperger Syndrome in the Adolescent Years*. (In Willey, L.H., ed. *Asperger Syndrome in Adolescence: Living with the Ups, the Downs and Things in Between*. London: Jessica Kingsley).
- Human-Vogel, S., & Bouwer, C. (2005). *Creating a complex learning environment for the mediation of knowledge construction in diverse educational settings*. *South African Journal of Education*, 25:229-238.

Hume, K. 2015. Strategies: A Series Article 1: Physical Structure in the School Setting. <http://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/IRCA/Structured%20Teaching%20Strategies%20Article%201.pdf> Datum van gebruik: 25 Okt. 2015.

Hume, K., Wong, C., Plavnick, J. & Schultz, T. 2014. Use of Visual Support with Young Children with Autism Spectrum Disorders. (In Sturmey, P. & Matson, J.L., eds. Handbook of Early Interventions for Autism Spectrum Disorders. London: Springer).

ICare4Autism. 2013. Autism Treatments. <http://www.icare4autism.org/what-is-autism/treatments/> Datum van gebruik: 14 Sept. 2013.

Jackson, L. 2002. Freaks, Geeks & Asperger Syndrome. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

JoNel, A. 2010. Autism linked to jaundice in newborns, study find common liver problem may be among growing list of possible risks, autism experts caution. www.nbcnews.com/id/39580262/ns/health-childrenhealth/t/autism-linked#.UccrHTsy3uc. Datum van gebruik: 14 Okt. 2014.

Jones, G. 2003. Educational Provision for Children with Autism and Asperger Syndrome. London: David Fulton Publishers.

Kalyva, E. 2011. Autism Educational & Therapeutic Approaches. London: SAGE Publications Ltd.

Kanner, L. 1943. Autistic Disturbance of Affective Contact. *Nervous Child*, 2:217-250.

Kinney, D.K., Munir, K.M., Crowley, D.J. & Miller, A.M. 2008. Prenatal stress and risk for autism. *Neurosci Biobehav Rev.*, 32(4):1519-1532.

Klin, A., Jones, S., Schultz, R., Volkmar, F. & Cohen, D. 2002. Defining and quantifying the social phenotype in autism. *American Journal of Psychiatry*, 159(6):895-908.

Kluth, P. & Shouse, J. 2009. The Autism Checklist: A Practical Reference for Parents and Teachers. Publisher: Jossey-Bass A Wiley Imprint. San Francisco.

Kranowitz, C. 2006. The Out-of-Sync Child Has Fun, Revised Edition: Activities for Kids with Sensory Processing Disorder. London: Penguin Books.

Kuoch, H. & Mirenda, P. 2003. Social Story Interventions for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and other Developmental disabilities*, 18(4):219-227.

- Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N. 2008. Addressing barriers to learning. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Landsberg, J. 2015. Leer by Groepwerk. <http://www.studygs.net/afrikaans/cooplearn.htm>
Datum van gebruik: 17 Okt. 2015.
- Lepkowska, D. 2008. Why don't you understand?
<http://www.guardian.co.uk/education/2008/nov/11/special-needs-autistic-children-education>
Datum van gebruik: 29 Febr. 2012.
- Lincoln Y.S. & Guba E.G. 2005. Qualitative data analysis and interpretation. (In De Vos, A.S., Strydom H., Fouché, C.C. & Delport, C.S.L., eds. Research at grass roots: for the social sciences and human services professions. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 493).
- Lombard, J. 2004. Asperger Syndrome. Braamfontein, South Africa: Autism South Africa.
- Lomofsky, L. & Lazarus, S. 2001. South Africa: first steps in the development of an inclusive education system. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 303-317.
- Louw, D.A. 1999. Menslike Ontwikkeling. South Africa: Maskew Miller Longman.
- MacDonald, R. 2009. Using Video Modeling to Teach Reciprocal Pretend Play to Children with Autism. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 42(1):43-55.
- Maimburg, R.D., Bech, B.H., Vaeth, M., Moller-Madsen, B. & Olsen, J. 2010. Neonatal Jaundice, Autism and Other Disorders of Psychological Development. *Paediatrics*, 26(5):872-878.
- Mandal, A. 2014. Autism History. <http://www.news-medical.net/health/Autism-History.aspx>
Last Updated: Jan. 14, 2014. Datum van gebruik: 28 Nov. 2015.
- Maree, K. & Pietersen, J. 2011. Sampling. (In Maree, K., ed. First Steps in Research. Pretoria: Van Schaik Publishers).
- Mash, E.J. & Wolfe, D.A. 2010. Abnormal Child Psychology. Belmont, CA USA: Wadsworth Publishing Co Inc.
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L., Murray, M.J., Morrow, J.D., Yurich, K.K.L., Mahr, F., et al. 2009. Comparison of Scores on the Checklist for Autism Spectrum Disorder, Childhood Autism Rating Scale, and Gilliam Asperger's Disorder Scale for Children with Low Functioning Autism, High Functioning Autism, Asperger's Disorder, ADHD, and Typical Development. *Autism Development Disorder*, 39(12):1682-1698.

Mazarin, J. 2015. What Are Social Skills in Children? - Development, Definition & Teaching Techniques. <http://study.com/academy/lesson/what-are-social-skills-in-children-development-definition-teaching-techniques.html> Datum van gebruik: 9 Aug. 2015.

McLeod, S. 2011. Bandura - Social Learning Theory. <http://www.simplypsychology.org/bandura.html> Datum van gebruik: 12 Apr. 2015.

McMillan, J. & Schumacher, S. 2014. Research in Education Evidence-Based Inquiry. Harlow Essex: Pearson.

Merriam, S.B. 2009. Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Mertens, D.M. & McLaughlin, J.A. 2004. Research and Evaluation Methods in Special Education. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Mesibov, G. 2013. What is TEACCH? http://www.autismuk.com/?page_id=125 Datum van gebruik: 15 Mei 2013.

Mesibov, G., Howley, M. & 2003. Accessing the Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorder. London: David Fulton Publishers.

Mesibov, G., Shea, V. & Schopler, E. 2004a. The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York: Springer Science+Business Media. 216 p.

Mesibov, G.B., Shea, V., Schopler, E., Adams, L., Merkler, E., Burgess, S., et al. 2004b. The Teacch Approach to Autism Spectrum Disorders. Social Skills. http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-0-306-48647-0_7#.

Minne, E.P. & Semrud-Clikeman, M. 2011. A social competence intervention for young children with high functioning autism and Asperger syndrome: a pilot study. *Autism*, 16(6):586-602.

Monaco, T. 2010. Outisme het komplekse wortels. <http://m.news24.com/NUUS24/Sci-tech/Nuus/Outisme-het-komplekse-wortels-20100610> Datum van gebruik: 9 Mrt 2013.

Moore, D.T. 2014. Holistic Approach to Treat Children with Autism Spectrum Disorder. www.yourfamilyclinic.com/autism/holisticautism.html Datum van gebruik: 27 Mar. 2015.

Morris, E.K., Smith, N.G. & Altus, D.E. 2005. B.F. Skinner's Contributions to Applied Behaviour Analysis. *The Behavior Analyst*, 2 (Fall) (28):99-131.

Mouton, J. 2011. How to succeed in your Master's & Doctoral Studies. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Moyes, R.A. 2002. Addressing the Challenging Behavior of Children with High-Functioning Autism/Asperger Syndrome in the classroom. A guide for teachers and parents. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Nadesan, M.H. 2015. Constructing Autism: Unravelling the 'Truth' and Understanding the Social. Routledge.

Naicker, S. 2006. From policy to practice: a South African perspective in implementing education policy. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1):1-6.

National Health Service. 2013, 12 December 2013. Autism spectrum disorder - Causes. <http://www.nhs.uk/Conditions/Autistic-spectrum-disorder/Pages/Causes.aspx> Datum van gebruik: 8 Aug. 2015.

National Institute of Neurological Disorders. 2015, 17 Julie 2015. What causes autism? Datum van gebruik: 9 Aug. 2015.

National Institutes of Mental Health. 2015. Autism Spectrum Disorders: Pervasive Developmental Disorders. autism-support.org/wp-content/uploads/2011/06/NIMH_Autism_Spectrum_Study.pdf Datum van gebruik: 28 Febr. 2015.

Neisworth, J.T. & Wolfe, P.S. 2005. The Autism Encyclopaedia. London: Jessica Kingsley Publishers.

Nel, N., Nel, M. & Lebeloane, O. 2012. Assessment and learner support. (In Nel, N., Nel, M. & Hugo, A.E., eds. A Learners support in a diverse classroom: A guide for Foundation, Intermediate and Senior Phase teachers of language and mathematics. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 47-77).

Nguyen, A. 2012. Environment and Surroundings: How to make them autism-friendly. Braamfontein: Autism South Africa.

Nieuwenhuis, J. 2010. Qualitative research designs and data gathering techniques. (In Maree, K., ed. First Steps in Research. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 70-79).

Northumberland County Council Communication Support Service. 2006. Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for Teachers and Other Professionals. Abingdon, Oxon: David Fulton Publishers.

Notbohm, E. & Sysk, V. 2005. *Ten Things Every Child with Autism Wishes You Knew*. London: Future Horizons.

Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2009. *HAT*. 5de uitg. Kaapstad: CTP. p. 1449.

Oswald, M. & Swart, E. 2011. Addressing South African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4):389-403.

Papadakis, B. 2012. *Adapting for Success: Asperger's Syndrome in the Classroom*. Two-day workshop on Asperger Syndrome. Country Club Johannesburg, Napier Road. Auckland Park. Johannesburg. Autism South Africa. 31 Jul. - 1 Aug. 2012.

People Hearing Better. 2015. *Audiology and Help for Autistic children*.
phb.secondsensehearing.com/content/audiology-and-elp-autistic-children Datum van gebruik: 10 Nov. 2015.

Peppler Barry, U. 2000. *World Education Forum the Dakar Framework for Action - Final Report*. France: Unesco.

Perepa, P. 2012. *Classroom and Playground: Support for children with an autism spectrum disorder*. Braamfontein: Autism South Africa. 20 p.

Pignone, M. 2010. *Evaluating the Effects of the Sixth Sense Program on an Asperger's Syndrome Student and his Peers*. www.thegraycenter.org/Reseach_on_Sixth_Sence_II.pdf
Datum van gebruik: 4 Mei 2013.

Pillay, J & Di Terlizzi, M. 2009. *A case study of a learner's transition from mainstream schooling to a school of learners with special educational needs (LSEN): lessons for mainstream education*. *SA Journal of Education*, 29:491-509.

Plimley, L. & Bowen, M. 2006. *Supporting Pupils with Autistic Spectrum Disorders: A Guide for School Support Staff*. London: Paul Chapman Publishing.

Rheeders, E.F. 2010. *Die omvang en praktiese uitvoerbaarheid van ondersteunde inklusiewe onderwys in publieke laerskole in Gauteng*. Pretoria Universiteit van Suid-Afrika. (PhD – Tesis) 295 p.

Rooth, E. 1997. *Inleiding tot lewensvaardighede: praktiese benaderings tot onderrig in lewensvaardighede*. Pretoria: Via Afrika.

Rule, P. & John, V. 2011. *Your guide to case study research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

- Safran, J.S. 2002. Supporting student with Asperger's Syndrome in General Education. *Teaching Exceptional Children*, 34(5):60-66.
- Sandin, S., Hultman, C.M., Kolevzon, A., Gross, R., MacCabe, J.H. & Reichenberg, A. 2012. Advancing Maternal Age Is Associated With Increasing Risk for Autism: A Review and Meta-Analysis. *Child & Adolescent Psychiatry*, 51(5):477-486.
- Sansosti, F.J., Powell-Smith, K.A. & Kinciad, D. 2004. A Research Syntheses of Social Story Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(4):194-204.
- Sarris, M. 2014. Twins Study Finds Large Genetic Influence in Autism. <https://iancommunity.org/autism-twins-study> Datum van gebruik: 9 Aug. 2015.
- Schopler, E. & Mesibov, G.B. 1992. High-Functioning individuals with Autism. New York: Plenum Press.
- Seckl, J.R. & Meaney, M.J. 2006. Glucocorticoid "programming" and PTSD risk. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1071:351-378.
- Sharp, S. 2013. Counseling and Other Therapeutic Strategies for Children with AS and Their Families. (In Ducharme, R.W. & Gullotta, T.P., eds. *Asperger Syndrome A Guide for Professionals and Families*. 2nd ed. New York: Springer. p. 39-64).
- Sicile-Kira, C. 2004. *Autism Spectrum Disorders*. New York: PERIGEE.
- Siegel, B. 1998. *The World of the Autistic Child*. Oxford: Oxford University Press. 351 p.
- Silverman, S. & Weinfeld, R. 2007. *School Success for kids with Asperger's syndrome*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Simpson, C.G., Gaus, M.D., Biggs, M.J.G. & Williams, J. 2010. Physical education and Implications for students with Asperger's syndrome. *Teaching Exceptional Children*, 42(6):48-56.
- Simpson, R.L. 2003. Policy-related research issues and perspectives. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3):192-197.
- Smith Myles, B. & The Ziggurat Group. 2013. *Building Social Skills Instruction for Children with Asperger Syndrome*. (In Ducharme, R.W. & Gullotta, T.P., eds. *Asperger Syndrome: A Guide for Professionals and Families*. New York: Springer).

Stokes, S. 2015. Assistive Technology for Children with Autism [Electronic Version].
www.specialed.us/autism/assist/asst10.htm Datum van gebruik: 10 Nov. 2015.

Strydom, H. 2005. Ethical aspects of research in the social sciences and human professions. (In De Vos, A.S., Strydom H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., eds. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers).

Stuart, L., Beckwith, J., Cuthbertson, A., Davison, R., Grigor, S., Howey, A., et al. 2004. Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for Teachers and other Professionals. New York: David Fulton Publishers.

Swart, E. & Pettipher, R. 2011. A framework for understanding inclusion. (In Landsberg, E. & Landsberg, E.K., eds. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 3-21).

Sybil, M. 2012. Let's talk Autism Applied Behavioral Analysis.
<http://sybilmarie.hubpages.com/hub/-Lets-talk-Autism-APPLIED-BEHAVIORAL-ANALYSIS>
Datum van gebruik: 15 Apr. 2012.

Synapse Reconnecting Lives. 2011. Effects of Autism on social development.
<http://www.autism-help.org/autism-effects-social-development.htm> Datum van gebruik: 14 Jul. 2011.

Szatmari, P. 2004. A mind apart: understanding children with Autism and Asperger Syndrome. New York: Guilford Press.

Teachman, G. & Gibson, B.E. 2014. Communicative competence' in the field of augmentative and alternative communication: A review and critique. *International Journal of Language and Communication Disorders*, (49):1-14.

The Lovaas Center. 2012. Autism Treatment.
<http://www.thelovaascenter.org/index.php?pname=aba> Datum van gebruik: 15 Jul. 2012.

The Lovaas Center. 2013a. Autism Treatments and Lovaas ABA Treatment for Autism.
<http://thelovaascenter.com/aba-treatment/> Datum van gebruik: 24 Sept. 2014.

The Lovaas Center. 2013b. Dr. Ivar Lovaas. www.thelovaascenter.com/about-us/dr-ivar-lovaas/
Datum van gebruik: 24 Mrt. 2015.

The National Autism Society. 2013. Social skills in young children.
<http://www.autism.org.uk/living-with-autism/communicating-and-interacting/social-skills/social-skills-in-young-children.aspx> Datum van gebruik: 10 Apr. 2013.

The National Autism Society. 2015. How to write a social story. <http://www.autism.org.uk/living-with-autism/strategies-and-approaches/social-stories-and-comic-strips/how-to-write.aspx> Datum van gebruik: 5 Okt. 2015.

The National Autistic Society. 2012. How to write a social story. <http://www.autism.org.uk/living-with-autism/strategies-and-approaches/social-stories-and-comic-strip-conversations/how-to-write-a-social-story.aspx> Datum van gebruik: 6 Okt. 2013.

The National Autistic Society. 2013a, 8 February 2013. Difference in diagnosis: four levels of controversy. www.autism.org.uk/about-autism-and-asperger-syndrome-an-introduction/high-functioning-autism-and-asperger-syndrome-whats-the-difference.aspx Datum van gebruik: 6 Jul. 2013.

The National Autistic Society. 2013b. Social skills in young children. <http://www.autism.org.uk/living-with-autism/communicating-and-interacting/social-skills/social-skills-in-young-children.aspx> Datum van gebruik: 10 Apr. 2013.

The National Autistic Society. 2015. Social isolation. <http://www.autism.org.uk/living-with-autism/communicating-and-interacting/social-isolation.aspx> Datum van gebruik: 13 Okt. 2015.

Thompson, T. 2008. Straight Talk on Autism. Baltimore, Maryland: Paul H. Brook Publishing Co.

Thompson, T. 2012. Straight Talk on Autism. Baltimore. London. Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.

Thorpe, P. 2012. Understanding difficulties at break time and lunchtime; guidelines for pupils with an autism spectrum disorder. Braamfontein: Autism South Africa. 12 p.

Travis, L.L. & Sigman, M. 1998. Social Deficits and Interpersonal Relationships in Autism. *Mental Retardation and Development Disabilities Research Reviews*, 4(65-72).

Treffert, D. & Wallace, G.L. 2003. "Alonzo Clemons - Genius Among Us". http://www.wisconsinmedicalsociety.org/savant_syndrome/savant_profiles/alonzo_clemons

Unica School for Autism. 2008. TEACCH. <http://www.unicaschool.co.za/TEACCH.html> Datum van gebruik: 16 Aug. 2013.

University of North Carolina. 2015. TEACCH Approach. <http://teacch.com/about-us/what-is-teacch> Datum van gebruik: 25 Okt. 2015.

- Van Der Aalsvoort, G.M. 2010. Early Social Development and Schooling. (*In Jarvela, S., ed. Social and Emotional Aspects of Learning.* Kidlington: Elsevier Ltd. p. 143-148).
- Volkmar, F.R. & Wiesner, L.A. 2009. A practical Guide to Autism: What Every Parent, Family Member and Teacher Needs to Know. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wakefield, A.J., Murch, S.H., Anthony, A., Linnell, J., Casson, D.M., Malik, M., et al. 1998. Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *Lancet*, 351(9103):637-641.
- Wall, K. 2010. Autism and Early Years Practice. London: SAGE Publications Ltd.
- Waltz, M. 2013. Autism: A Social and Medical History. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Wanago, N. 2013. The way we teach now: Effective Web 2.0 tool for your classroom. In *Techniques*, January 2013.
https://tcainstitute.org/sites/tcainstitute.org/files/ACTE_techniques_jan2013_FEFE%20Article.pdf Datum van gebruik: 6 Nov. 2015.
- Weathers, S.L. 2011. Asperger Syndrome. <http://www.aspergerssyndrome.net> Datum van gebruik: 11 Okt. 2011.
- Whitman, T.L. 2004. The development of autism: A Self-Regulatory Perspective. London and New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Whitman, T.L. & DeWitt, N. 2011. Key Learning Skills for Children with Autism Spectrum Disorders: A Blueprint for Life. Jessica Kingsley.
- Wiersma, W. & Jurs, S. 2009. Research methods in education. An introduction. 9th ed. Boston, MA: Pearson.
- Wilkes, K. 2011. The Sensory World of the Autistic Spectrum: a greater understanding. Braamfontein: Autism South Africa.
- Williams, C. & Wright, B. 2004. How to live with Autism and Asperger Syndrome: Practical strategies for parents and professionals. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Williams, K. 2001. Understanding the student with Asperger Syndrome: guidelines for Teachers. *Intervention in School and Clinic*, 38(5):287-292.
- Willis, C. 2006. Teaching Young Children with Autism Spectrum Disorder. United States of America: Gryphon House, Inc.

Wing, L. 1985. *Autistic Children: A Guide for Parents & Professionals*. 2nd ed. London: Constable Publishers.

Wing, L. 1997. The Autistic Spectrum. *Lancet*, 350(9093):1761-1767.

Wing, L., Gould, J. & Gillberg, C. 2011. Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, 32(2):768-773.

Winter, M. 2006. *Asperger Syndrome: what teachers need to know*. London: Jessica Kingsley Publisher.

Workman, M. 2012. More autistic children calls for more educated teachers, state researchers say. <http://www.wvgazette.com/News/201204010073?page=2> Datum van gebruik: 1 Apr. 2013.

Yang, T., Wolfberg, P.J. & Hwu, P. 2003. Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school. *Autism*, 7(4):439.

Zihni, F. 2013. THE "AZ" METHOD: The use of video techniques to develop language skills in autistic children. <http://www.autismuk.com/?pageid=13> Datum van gebruik: 9 Apr. 2013.

BYLAAG A: BRIEWE AAN DIE ONDERWYSDEPARTEMENT



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

MR C BOTES
DEPARTMENT OF EDUCATION
NORTH-WEST PROVINCE
POTCHEFSTROOM
2531

5 September 2013

Dear Mr Botes

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN DEPARTMENTAL SCHOOLS (MS JE THERON)

For the purposes of my MEd studies, I hereby request permission to conduct research with teachers of *** High School and *** Primary School in ****. I am a registered MEd student in Learner Support at the NWU and work under the supervision of Prof LW Meyer. The title of my dissertation is:

Support for the development of autistic learners' social life skills.

I will be conducting voluntary individual interviews with some teachers at **** High School and *** Primary School, about the support being rendered to autistic learners with the development of their social life skills. I have already discussed the possibility of conducting the research with the principals and teachers of *** High School and *** Primary School and pending departmental permission, they have expressed their willingness to participate in my research. Research will only start, after permission was granted by the Department of Education and the governing bodies and principals of the above-mentioned schools. For ethical reasons, the identities of teachers, learners and schools will not be revealed in any way by the research. Interviews will be conducted on a voluntary basis and after school hours with the teachers at a time and place which will be convenient to them. No disruption of classes or normal school procedures will occur. This research will be conducted strictly in accordance with the ethical requirements and prescriptions of the Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences of the NWU (Potchefstroom Campus).

I believe that the findings of this research will contribute towards more effective support for the development of autistic learners' social life skills in inclusive school environments.

Should you need more information about the research you are very welcome to contact me, or my study leader.

Thanking you in anticipation for your favourable consideration of this request.

Yours sincerely

Handwritten signature of Mrs Je Theron.

MRS JE THERON
NWU student number: 21625824
Tel: 0724891835

Handwritten signature of Prof LW Meyer.

Study leader: Prof LW Meyer
Tel: 018 2994778
E-mail: lukas.meyer@nwu.ac.za



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

MS SS YSSEL
DEPARTMENT OF EDUCATION
NORTH-WEST PROVINCE
POTCHEFSTROOM

11 September 2013

Dear Ms Yssel

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN DEPARTMENTAL SCHOOLS (MS JE THERON)

For the purposes of my MEd studies, I hereby request permission to conduct research with teachers of * High School and * Primary School in ****. I am a registered MEd student in Learner Support at the NWU and work under the supervision of Prof LW Meyer. The title of my dissertation is:

Support for the development of autistic learners' social life skills.

I will be conducting voluntary individual interviews with some teachers at * High School and * Primary School, about the support being rendered to autistic learners with the development of their social life skills. I have already discussed the possibility of conducting the research with the principals and teachers of * High School and * Primary School and pending departmental permission, they have expressed their willingness to participate in my research. Research will only start, after permission was granted by the Department of Education and the governing bodies and principals of the above-mentioned schools. For ethical reasons, the identities of teachers, learners and schools will not be revealed in any way by the research. Interviews will be conducted on a voluntary basis and after school hours with the teachers at a time and place which will be convenient to them. No disruption of classes or normal school procedures will occur. This research will be conducted strictly in accordance with the ethical requirements and prescriptions of the Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences of the NWU (Potchefstroom Campus).

I believe that the findings of this research will contribute towards more effective support for the development of autistic learners' social life skills in inclusive school environments.

Should you need more information about the research you are very welcome to contact me, or my study leader.

Thanking you in anticipation for your favourable consideration of this request.

Yours sincerely

MRS JE THERON

NWU student number: 21625824

Tel: 0724891835

Study leader: Prof LW Meyer

Tel: 018 2994778

E-mail: lukas.meyer@nwu.ac.za

Die Hoof en Bestuursliggaam
(naam uitgelaat) Hoërskool
(dorp uitgelaat)

11 September 2013

Geagte mnr. (naam uitgelaat)

TOESTEMMING VIR UITVOER VAN NAVORSING

Ek is tans besig met my MEd-graad aan die NWU onder studieleiding van prof. Lukas Meyer. Hiermee versoek ek vriendelik toestemming om navorsing te doen by (naam uitgelaat) Hoërskool gedurende 2013. Die titel van my MEd-verhandeling is:

Ondersteuning met die aanleer van sosiale lewensvaardighede deur outistiese leerders.

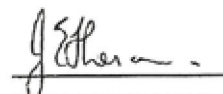
Ek is 'n onderwyser by (naam uitgelaat) en is geïnteresseerd in die wyse waarop outistiese leerders ondersteun word in die aanleer van sosiale lewensvaardighede in hoofstroom- en voldiensskole.

My navorsing sal bestaan uit die voer van onderhoude met onderwysers oor hoe hulle moontlike outistiese leerders (Aspergersindroom) sal ondersteun in die aanleer van sosiale lewensvaardighede. Vir eliese redes sal geen name van onderwysers of leerders, en ook nie die naam van (naam uitgelaat) Hoërskool bekend gemaak word nie. Die onderhoude sal hoogstens 15 minute duur. Onderhoude sal met die onderwysers gevoer word gedurende die tye wat hulle beskikbaar en gewillig is.

Ek sal dit opreg waardeer indien u goedgegunstiglik die nodige skriftelike toestemming sal verleen om my navorsing by u skool te kan doen. Indien u dit toestaan, sal ek by die individuele onderwysers ook toestemming verkry. Indien moontlik sal ek graag met drie onderwysers onderhoude wil voer. Ek sal dit waardeer as u die toestemmingsbrief vir my kan e-pos of as u verkies sal ek dit persoonlik kom afhaal, sodra u my laat weet.

Indien u verdere inligting verlang, kan u my studieleier, prof. Lukas Meyer, skakel.

Byvoorbaat baie dankie.

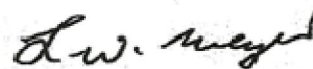


MEV JE THERON

NWU studentenommer: 21625824

Tel: 0724891835

E-pos: hanlu@telkomsa.net



STUDIELEIER: Prof LW Meyer

Tel: 018 2994778

E-pos: E-mail: lukas.meyer@nwu.ac.za



Die Skoolhoof
(skool en adres uitgelaat)
(Dorp uitgelaat)

26 Augustus 2013

Geagte (naam uitgelaat)

TOESTEMMING VIR DIE UITVOER VAN NAVORSING (Mev. JE Theron)

Ek is tans besig met my MEd-graad in Leerderondersteuning aan die NWU onder die studieleiding van prof. Lukas Meyer. Hiemee versoek ek vriendelik toestemming om navorsing te doen by die Hoërskool (naam uitgelaat). Die titel van my MEd-verhandeling is:

Ondersteuning met die aanleer van sosiale lewensvaardighede deur outistiese leerders.

Die implementering van inklusiewe-onderwys maak voorsiening vir die akkommodering van leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroom skole. Leerders met outisme, wat as gevolg van hulle gebrek aan sosiale vaardighede probleme ondervind met inskakeling by die skool se akademiese en sosiale aktiwiteite, word dikwels nie geïdentifiseer as leerders met spesiale onderwysbehoefte nie omdat hulle gestremdheid nie uiterlik sigbaar van aard is nie. Ek wil in my navorsing fokus op die ondersteuning van outistiese leerders in die aanleer van sosiale lewensvaardighede in hoofstroom- en veldiensskole, sou daar sulke leerders in u skool geakkommodeer word.

Vir die doeleindes van my navorsing sal individuele onderhoude op 'n vrywillige basis met onderwysers gevoer oor hoe hulle outistiese leerders ondersteun in die aanleer van sosiale lewensvaardighede. Vir etiese redes sal die identiteit van u skool, onderwysers of leerders op geen wyse deur my navorsing bekend gemaak word nie. Onderhoude sal buite skoolure met die onderwysers gevoer word, op tye wat hulle sal pas. Toestemming om die navorsing te ondemeem is reeds van die Noordwes Onderwysdepartement ontvang (sien aangehegte brief) en die navorsing word ook volgens die voorskrifte van die Etiek Komitee van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die NWU (Potchefstroomkampus) uitgevoer.

Ek sal dit opreg waardeur indien u goedgeunstiglik die nodige skriftelike toestemming sal verleen dat onderwysers van u skool aan my navorsing kan deelneem.

Indien u verdere inligting oor my navorsing verlang, is u baie welkom om vir my, of my studieleier, te skakel.

Vriendelike groete

MEV JE THERON

NWU studentenommer: 21625824

Tel: 0724891835

STUDIELEIER: Prof. L.W. Meyer

Tel: 018 299 4778

E-pos: Lukas.Meyer@nwu.ac.za

BYLAAG B: TOESTEMMING VAN DIE ONDERWYSDEPARTEMENT



education

Lefapha la Thuto
Departement van Onderwys
Department of Education
NORTH WEST PROVINCE

Private Bag X 919
Potchefstroom
2520
Tel: 018-294 0700/701
Fax: 018-294 6094
Fax: 018-2945094
Fax: 0865143195
E-mail: Syssel@nwpc.co.za
Dpretorius@nwpg.gov.za

DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

TLOKWE AREA OFFICE

OFFICE OF THE AREA MANAGER

TO: MRS J.E. THERON
NORTH WEST UNIVERSITY

FROM: MS S.S. YSSEL
AREA MANAGER
TLOKWE

DATE: 11 SEPTEMBER 2013

SUBJECT: PERMISSION TO DO RESEARCH IN SCHOOLS

The above matter refers.

Permission is herewith granted to you to conduct research at
Secondary school and at Primary School under the following provisions:

- the activities you undertake at schools should not tamper with the normal process of learning and teaching.
- you inform the principal of your identified school of your impending visit and activity;
- you will obtain prior permission from parents;
- you provide my office with a report in respect of your visit;
- you will obtain prior permission from this office before availing your findings for public or media consumption.

Wishing you well in your endeavour.

MS S.S. YSSEL
AREA MANAGER
TLOKWE AREA OFFICE

AO131102dp

"DO IT WITH PASSION"

BYLAAG C: TOESTEMMING VAN DIE SKOOLHOOFDE

HOËRSKOOL	• HIGH SCHOOL
	Private Bag
	Tel: ()
	Fax: ()
	Finance Office:

30 September 2013

Toestemming-Onderhoude oor outisme

Hiermee gee ek, Mnr. _____ toestemming dat Mev. Hantie Theron onderhoude mag voer met van die personeel oor die ondersteuning aan leerders met outisme.

Geen name van leerders sal tydens die onderhoude genoem word nie.

Hoof

LAERSKOOL

TEL:

FAKS

EPOS:

12 September 2013

Die Navorsers
Mev. J.E. Theron
NWU Studenteno. 21625824
Potchefstroom

Geagte Mev. Theron

Hiermee verleen die skool toestemming aan u om u navorsing ten opsigte van outistiese leerlinge te doen.

U moet net ten alle tye alle besoeke koördineer met Departementshoof Junior Primêr Mev. , om te verseker dat die tyd wat u die skool besoek nie te veel inbreek sal maak op klastyd van opvoeders en onderrigtyd van leerders nie. Soos u beseft is die grootste deel van die jaar reeds verby en die tyd baie beperk gedurende die laaste kwartaal ten opsigte van onderrig.

Groete

(SKOOLHOOF)

BYLAAG D: INGELIGTE TOESTEMMING



INGELIGTE TOESTEMMING TOT NAVORSING

Geagte kollega

Ek is tans besig met my MEd- graad in Leerderondersteuning by die NWU. Die titel van my verhandeling is:

Ondersteuning vir die aanleer van sosiale vaardighede deur outistiese leerders

U word hiermee uitgenooi om op 'n vrywillige basis aan die navorsing deel te neem.

Die doel van hierdie studie is om te bepaal tot watter mate outistiese leerders deur onderwysers in hoofstroom- en volediensskole ondersteun word met die aanleer van sosiale vaardighede en op watter wyse daar te werk gaan om dit te doen.

Semi- gestruktureerde onderhoude sal met deelnemers gevoer word om inligting aangaande die navorsing in te win. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie en u kan slegs u mening oor die onderwerp met my deel.

Daar word geen fisiese risiko's of ongemak geantisipeer nie en indien enige vrae u ongemaklik laat voel, kan u net aandui dat u dit nie wil beantwoord nie.

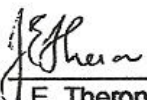
Die resultate van die studie sal vir my in staat stel om die kennisbasis ten opsigte van ondersteuning aan outistiese leerders in hoofstroom skole uit te brei.

U deelname aan die navorsing is vrywillig en Indien u enige tyd tydens die navorsing as deelnemer wil onttrek is u vry om dit te doen, sonder dat dit op enige wyse teen u gehou sal word. U kan vir my, JE Theron, of my studieleier, Prof LW Meyer, enige tyd skakel indien u enige verdere inligting rondom my navorsing en u betrokkenheid daarby verlang.

Inligting wat uit die onderhoude voortspruit word anoniem gerapporteer en geen inligting in verband met die deelnemer of die skool waar hy/sy werksaam is, sal in die studie bekend gemaak word nie. Onderhoude word met die deelnemers se toestemming op band geneem en sal verbatim getranskribeer word. Verbatim transkripsies sal in veilige bewaring deur my en my studieleier gehou word.

Indien u enige verdere vrae het rondom die onderhoud, is u welkom om my persoonlik te skakel. Vul asseblief die toestemmingsbrief in.

Dankie vir u bereidwilligheid om deel te neem aan die studie.


J.E. Theron (Navorsers)
0724891835


Prof. L.W. Meyer (Studieleier)
018 299 4778

Ingeligte toestemming tot navorsing

1/2

INGELIGTE TOESTEMMING VAN DEELNEMER TOT MONDELINGE ONDERHOUD

Persone wat deelneem aan navorsing het sekere regte en verantwoordelikhede. Hierdie vorm moet noukeurig gelees en met die navorser bespreek word. Die handtekening van die deelnemer hieronder, bevestig die volgende:

- Voor die aanvang van die navorsing en onderhoud het ek voldoende inligting ontvang aangaande die aard van die navorsing en my betrokkenheid daarby..
- Ek bevestig dat ek vrywillig aan die navorsing deelneem.
- Ek verstaan dat ek die reg het om my op enige stadium aan die navorsing te onttrek, sonder dat dit my op enige wyse sal benadeel.
- Ek verstaan dat die navorser alle wettlike en etiese maatreëls rakende vertroulikheid sal nakom en dat die inligting wat ek met haar deel, slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik sal word.
- Ek verstaan dat my identiteit ten alle tye tydens die navorsing en daarna beskerm sal word.
- Ek verstaan dat ek na afloop van die navorsing terugvoering ocr die resultate van die navorsing van die navorser sal ontvang.

My handtekening hieronder bevestig dat ek bogenoemde verklaring gelees het, dat ek dit verstaan en daarmee saamstem en dat al my vrae vooraf voldrende beantwoord is. Ek gee dus hiermee vrywillig my toestemming vir deelname aan die navorsing.

Handtekening van deelnemer

Datum

Kontakbesonderhede van navorser

JE Theron

Tel: (018) 2907962

Sel: 072 489 1835

E-pos: hanlu@telkomsa.net

Kontakbesonderhede van studieleier

Prof LW Meyer

Tel: 018 2994778

E-pos: Lukas.Meyer@nwu.ac.za

Deelnemer se volle name en van: _____

Kontaknommer: _____

BYLAAG E: SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDSKEDULE

1. Wat verstaan die onderwyser onder die begrip outisme?
2. Oor watter kennis en vaardighede beskik onderwysers om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?
3. Met watter programme of metodes is onderwysers bekend wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?
4. Oor watter sosiale lewensvaardighede behoort outistiese leerders te beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer?
5. Watter ondersteuning word tans aan leerders met outisme gegee om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas?
6. Watter ondersteuningsriglyne kan voorgestel word om leerders met outisme te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree?

BYLAAG F: VERBATIM AANHALINGS

Vraag 1

Wat verstaan die onderwyser onder die begrip outisme?

Deelnemer 1

Uhm, ek dink ek verstaan uhm, uhm uhm ek dink ek verstaan dat outisme, uhm, iemand wat bietjie kontak met die werklikheid verloor het, uhm, hulle sal hulle afsonder. 'n Outis sal hom afsonder, hy wil nie deel van die groep wees nie. Hy hou nie daarvan om in 'n groep te funksioneer nie.

Deelnemer 2

Wat ek weet van outisme is dat dit, uhm, leerders is wat nie graag uhm hulle is sensitief vir wat hulle wil nie vasgedruk word nie. Ek weet ook hulle kommunikeer moeilik met mense. Baie van hulle kyk nie iemand sommer in die oë as hulle met hulle praat nie. Uhm dis vir hulle moeilik om te kommunikeer en emosies te wys.

Deelnemer 3

Ek is bewus van outisme, maar ek is nie baie ingelig daaroor nie, dis maar 'n kind wat in homself in getrokke is. Hy kommunikeer nie eintlik met jou nie. Baie op sy eie. Sy sosiale kant is anders as ander mense sin. Hy loop snaaks, so half op sy tone en hy vroetel soms met sy hande. Hy kyk 'n mens ook nie in die oë nie en hy raak angstig as die ander kinders te naby aan hom sit.

Deelnemer 4

Outisme is kinders wat uhm, sosiaal nie heel te maal ontwikkel is nie, nie sosiale vaardighede het nie, hulle onttrek hulle, keer na binne, hulle het sekere voorkeure en afkeure, baie van hulle hou nie van geraas, uhm, te veel mense en hulle raak vinnig kloustrofobie as ek dit so kan sê.

En hulle, daar is sekere goedjies wat vir hulle vrese, hulle het baie vrese en angs en hulle is nie sosiaal aangepas nie. Dit is die tipe kind wat tussen ander kan funksioneer, dalk nie so goed, dalk nie honderd persent nie, maar hulle kan wel met ander mense kommunikeer en hulle kan in 'n mate aanpas en inpas maar, maar hulle het nog steeds spesiale behoeftes, hulle het nog steeds hulle voorkeure en afkeure en hulle is, dit lyk

soms of hulle puntenerig is, maar hulle kan wel met maatjies gesprekke voer of hulle kies een of twee mense met wie hulle gesprekke voer, ja. Maak nie oogkontak nie. Sukkel om maats te maak en praat op een toon hoogte. Raak maklik gespanne.

Deelnemer 5

Goed, outisme is vir my 'n baie breë woord om te gebruik, want uhm outisme is eintlik nie 'n begrip wat 'n mens kan definieer in een of twee sinne nie. 'n Mens kry soveel kinders as wat jy kan kry met outisme, soveel definisies kan jy hê, want elke kind wat geklassifiseer is as 'n outis is uhm het ander eienskappe en goed wat hy doen. Maar outisme oor die algemeen sal ek se is 'n gebrek aan sosiale vaardighede by 'n leerder en 'n gebrek aan die vermoë aan kommunikasie om sosiaal met ander te kan sosialiseer.

Hulle maak nie oogkontak nie en hy sukkel om te konsentreer en sy werk klaar te maak in die klas. Hy laat gedurig goed van sy tafel afval en hy hou niks van geraas nie. Hy sukkel ook om homself in woorde uit te druk. Hy het nie goeie taalvaardigheid nie.

Deelnemer 6

Uhm, ek was in die vier jaar wat ek opleiding gekry het in die onderwys kollege, was dit bolangs genoem dat jy mag outistiese kindertjies in jou klas hê. So dit wat ek onder outisme verstaan is dit wat ek self gaan navors en gaan lees het en omdat ek nou te doen het met sulke kind in my klas. As ek vat ek het 'n seun in my klas, hy wou geen aanraking aanvaar nie, hy was angstig en eenkant gewees, nie gesosialiseer nie, so dit is kinders wat *nie op 'n sosiale of emosionele vlak, dieselfde* is as al die ander kinders nie.

Daar was nie regtig opleiding vir my in dit gewees nie, so ek het gaan navorsing doen. Oor Asperger want hierdie seun in my klas het Asperger en dit was umh, baie, baie interessant om te sien wat in hulle wêreld aangaan, so ek moes in hulle wêreld inklim om hulle te verstaan. As jy nie in daai wêreld inklim nie, sal jy nie daai kind verstaan nie. So ek het geweet ek sal sekere dinge self moet aanleer en myself toerus om hom te kan akkommodeer.

Deelnemer 7

Outisme is die naam wat gegee word aan kinders wat nie hou van fisiese kontak nie en wat ook nie oogkontak maak nie. Hulle het ook soms spraak- en taalprobleme. Hulle sukkel ook om kontak te maak met ander mense en verkies eintlik hulle eie geselskap.

Soos ek reeds gesê het dit is 'n kind wat geneig is om eerder op sy eie te wees. Hulle maak ook nie sommer oogkontak nie en sukkel om met ander mense te gesels en as hulle wel kommunikeer is dit op 'n vreemde manier. Hulle sê maklik goed wat onvanpas is.

Deelnemer 8

Goed, ek weet nie regtig baie uhm, uhm navorsing of kennis of uhm baie te doen al gehad met 'n outistiese leerder nie, maar uhm dit wat ek al gesien het van die seuntjie wat in die skool is by ons, hulle is baie teruggetrokke, skaam, wil nie meng met ander kindertjies nie, Sukkel om maats te maak, is baie afhanklik. As hulle hul juffrou sien voel hulle veilig.

Hulle maak moeilik vriende en praat op 'n hoë stemtoon. Wieg heen en weer as hy bang of angstig is. Hy maak nie oogkontak nie en hy hou nie daarvan dat jy aan hom raak nie.

Deelnemer 9

Dis 'n kind wat eerder op sy eie funksioneer. Hy verkies om dinge op sy eie te doen. Hy hou nie van drukkies nie en hy maak nie oogkontak met jou nie. Dit is kinders wat nie lekker kan kommunikeer met ander persone en hul maatjies nie. Soos ek reeds gesê het, hulle maak nie oogkontak nie en hulle hou nie van fisiese aanraking nie. Hy het ook 'n vreemde manier van praat en sy liggaamshouding is ook soms vreemd.

Deelnemer 10

“Werd, nee sosiaal heeltemal onaanvaarbaar. Kinders wat sukkel met enige sensoriese goed, reuk, proe, visueel, ouditief. “Ek sal sê uhhh, hy loop op sy eie rond, of hy wieg of hy neurie of ja, wat hulle, hy maak glad nie oogkontak nie, uhm, praat nie juis nie, ja.”

Vraag 2

Oor watter kennis en vaardighede beskik onderwysers om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?

Deelnemer 1

Uhm, **ek weet nie regtig baie van outisme af nie**. Ek dink ek moet die leerder aanvaar soos hy is en ek moet probeer om hom gemaklik en tuis in die klas te laat voel en ek moet hom help om vriende te maak.

Deelnemer 2

Ek het geen formele opleiding om met outistiese kinders te werk nie. Wat ek weet is maar **artikels wat ek gelees het en ek het die boek "Raaiselkind" gelees**. En verder **vra ek maar raad by kollegas as ek hulp nodig het**.

Deelnemer 3

Ek het **nooit gedurende my onderwysopleiding iets van outisme geleer nie**. Wat ek weet is maar dit wat ek so langs die pad opgetel het. **Ek gebruik maar my jare se ervaring om hom te probeer verstaan en te ondersteun**.

Deelnemer 4

Ek is geen kenner op die gebied van outisme nie. Ek probeer maar myself te bemagtig deur op die internet na inligting te soek en ek het kontak gemaak met een van die onderwyseresse by [skoolnaam uitgelaat] en bietjie by haar raad gevra.

Deelnemer 5

Ek het regtig nie eintlik veel kennis oor outisme nie, maar dit wat 'n mens **hier en daar in 'n artikel lees, maar geen formele opleiding**.

Deelnemer 6

Ek het **nie tydens my studiejare regtig iets van outisme geleer nie**. Ek het bietjie **selfstudie gedoen op die internet** en verder **vra ek maar hulp en raad by [skoolnaam uitgelaat] skool se onderwysers**.

Deelnemer 7

My kennis van outisme is maar beperk tot dit wat ek in tydskrifte gelees het en wat ek hier en daar by iemand gehoor het wat met outiste te doen het. Ek het ook die boek Raaiselkind gelees, maar verder het ek nie formele opleiding nie.

Deelnemer 8

Dit wat ek weet is maar dit wat ek self gaan oplees het of ek het bietjie by my kollegas geleer en gekyk wat hulle doen in hulle klasse. Ek beskou myself nie as regtig bevoeg om met outistiese leerders te werk nie. Ek verstaan nie elke dag hoekom hy so vreemd optree nie, maar ek probeer om hom te akkommodeer.

Deelnemer 9

Ek is nie 'n kenner op die gebied van outisme nie, die bietjie wat ek weet het ek maar so deur die loop van die jare opgetel en ek het vriende wat 'n groot seun het wat outisties is.

Deelnemer 10

“Ek het eintlik baie beperkte kennis van hantering in 'n klassituasie. Ek trial en error maar eintlik en hoop dit wat ek doen werk.”

Vraag 3

Met watter programme of metodes is onderwysers bekend wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?

Deelnemer 1

Daar is seer sekerlik, maar **ek dra geen kennis daarvan nie.**

Deelnemer 2

Nee, ek het al opgelees oor Asperger, maar uhm, **nee ek weet van geen programme** of het kennis daarvan nie.

Deelnemer 3

Nee, ek is glad nie bewus nie, maar ek het maar gaan Google en bietjie op gelees oor outisme en met die juffrou gesels by wie hy die vorige jaar was.

Deelnemer 4

Glad nie, behalwe dat ek weet baie van hulle het assistente. Nee glad nie, dit sal maar uit die hart moet kom.

Deelnemer 5

Ek weet nou nie of ek altyd die goed se name ken nie. Maar **ek is bewus van die TEACCH-program**, ek het dit nog nie self gebruik nie. Wat hulle baie gebruik by outiste wat nie kan praat nie is **daai "talk button" aparatejies** wat jy kan gebruik en uh die prentjies wat jy vir hulle maak wat hulle al die verskillende aktiwiteite kan wys. Dan kan jy dit ook soos 'n volgorde, amper soos 'n reseppie vir hulle kan gee. Ons gaan nou dit doen dit doen op 'n prentjie manier doen as hulle dalk nie kan praat nie. Dit weet ek kan vir baie mense, outiste van groot waarde wees as hulle nie kan praat nie.

Deelnemer 6

Glad nie, ek weet glad nie van programme, maar ek het gaan navorsing doen, op die internet, ek het by die universiteit gaan aanklop en hulle het vir my 'n cd gegee. Jy moet jou huiswerk baie goed doen met hierdie kinders.

Ja, volgens uhm wat daar vir ons gesê is sou daar vir ons hulp beskikbaar wees in ons klasse, assistente en ons beskik nie oor assistente nie. Dit sal fantastiese wees as daar

'n assistent is wat, wanneer jy klassikaal met die kinders gewerk het dan na die individu toe te gaan. Michelle wat baie onseker is en tien keer dieselfde vrae te vra. En nou sit ek met sestien kinders wat baie is in 'n spesiale klas en elkeen van hulle het hulp nodig.

As daar gefokus kan word op hierdie tipe kind en as jy meer kennis wil hê. Wat ek maar gaan Google het, wat ek gaan oplees het omdat ek geweet het ek moet die kind akkommodeer, maar daar is nie genoeg hulp of tyd om vir hom al daai individuele hulp te gee wat ek graag wil doen nie. Hy sal twintig keer, veral as ek 'n vraag behandel het sal hy terug kom en vra juffrou moet ek en die oomblik as ek by 'n ander kind is, dan is sy hand weer op, en dan vra hy moet ek dit nou doen en dit is waar 'n assistent mee kan help om net daai bietjie ekstra hulp te gee.

Deelnemer 7

Nee, ek weet van geen programme nie.

Deelnemer 8

Glad nie, glad nie.

Deelnemer 9

Nee, ons het net eenkeer mos by [skoolnaam uitgelaat] skool 'n kursus bygewoon, dink dit was so uur sessie maar dit was nie genoeg gewees nie

Deelnemer 10

“Nee, ek ken nie enige programme nie.”

Vraag 4

Oor watter sosiale lewensvaardighede behoort outistiese leerders te beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer?

Deelnemer 1

Hy moet **kan deel wees van 'n groep**, hy hoef nie noodwendig aan alles deel te neem nie, maar **hy moet gemaklik kan voel om ten minste in 'n klas te sit** en uhm, al sit hy nie tussen die kinders nie, hy hoef nie aan sekere groepsaktiwiteite deel te neem nie, maar **hy moet net gemaklik te wees in die klas**, al is sy bankie eenkant of so, dat hy net kan luister na dit wat gedoen word en dat **hy kan reageer in die klassituasie**.

Hy moet gemaklik voel in enige omstandighede, situasies, hy moet maklik kommunikeer, wat sal vrae antwoord as dit vir hom gevra word, ek dink wat homself redelik goed as 'n mens kan verantwoordbaar hou, ek dink uhm **nie ongemak sal verduur as hy uhm, in ander se geselskap is nie**.

Deelnemer 2

Dink eerstens is dit maar die sosiale vaardighede, uhm as ek nou dink aan Asperger wat ek weet daarvan is daar sekere simptome wat ek kan sien met kinders met wie ek in aanraking kom, is vir hulle moeilik om uhm te sê ek voel ongelukkig of vir 'n maat te sê "jy't my seer gemaak omdat jy dit of dit gedoen het. Ek dink dit is belangrik om daai **emosie te uhm te verwoord**. Om te sê, "jy't my ongelukkig gemaak, jy het my seer gemaak, want as ek nou kinders in my agterkop het wat simptome daarvan het, hulle **tree onmiddellik op of hulle onttrek**, hulle en dis moeilik vir die ander kinders om hulle te verstaan en ander kinders ignoreer hulle dan, **daai kind ontplof dalk in die klas** en die ander kinders sê dan hy is weird.

Hy moet in die klas met almal kan gesels, uitvind wat die ander kinders se belangstellings is en daar ook spesifiek met daai persoon kan gesels. Of om 'n ander persoon te komplimenteer. Weet hoe om as daar konflik is, moet kan sê hoekom het jy so opgetree? Om konflik op te los, of moet ek sê, ek is jammer, maar ek het dit gedoen as gevolg van. 'n Kind met goeie sosiale vaardighede, kan konflik oplos, kan jammer sê uhm kan liggaamstaal lees ook dink ek ook om na daai persoon te gaan en te sê, is jy reg, is daar iets fout vandag. Ek is jammer ek was so kwaad, hoekom is jy so kwaad? 'n Kind met goeie sosiale vaardighede kan kan jammer sê, uhm liggaamstaal lees, kan

sien as iemand hartseer is en dan na daai persoon toe gaan en vra is jy reg, is daar iets fout vandag, voel jy nie lekker vandag nie?

Deelnemer 3

Hy moet kan stil sit en hy moet saam met die ander kinders dinge in die klas kan doen, hy moet sy samewerking gee. Hy moet ook met die ander kinders gesels en as hulle aan 'n projek werk moet hy sy kant bring.

Hy moet maklik met sy maats omgaan, sonder om oordonderend te wees, daar is 'n baie goeie balans. Hy sal maklik met sy maatjies praat, hy is nie heeltemal stil nie, hy is ook nie heeltemal uitgesproke nie, hy uhm, hy gee om vir sy maats, uhm, hy kan nogal hulle behoeftes in ag neem.

Deelnemer 4

Hy moet in 'n groep kan funksioneer. Hy moet deel neem aan groepswerk en hy moet met die maats in sy klas kan sosialiseer.

Hy moet kan beurte maak, in 'n groep kan funksioneer, kan gesels, nie uiters skaam is, wat normaal kan gesprekke voer.

Deelnemer 5

In 'n klas situasie verwag ek van hom om saam te kan werk tydens 'n groep aktiwiteit, saam met die res van die groep en die klas by te woon en om deel te wees van goed wat die res van die klas doen, byvoorbeeld 'n konsert of 'n rekenaarklas of 'n saal byeenkoms.

Ja, in 'n groep kan funksioneer dat hy uh, dat 'n mens nie elke sosiale oomblik aan hom moet aandag gee nie en hom spesiaal moet akkommodeer nie. Daarmee sê ek nie dat jy nie uitsondering sal maak en spesiaal aandag aan hom moet gee nie. Goeie sosiale gedrag is gedrag wat jy by 'n normale leerder ook sal kry. Gedrag wat aanvaarbaar is.

Deelnemer 6

Uhm, op sosiale vlak moet hulle met ander kan kommunikeer en dis juis daardie vlak vir hulle nogal, hulle is 'n eenkant kind, hulle speel nie in 'n groep nie en raak vreeslik vinnig

angstig. Hulle so ver te kry om aan groepsaktiwiteite te kan deelneem. Jy sal op 'n fyn gebied waar hulle kan veilig voel hulle betrek sonder dat hulle eintlik voel hulle is deel van die groep.

Oor die algemeen is kinders mos maar baie sosiaal en hulle hou van aanraking en hulle hou van 'n drukkies veral op hierdie ouderdomsvlak wat hierdie kinders is. Hulle soek nog aanvaarding en wil nog steeds voel ek's belangrik, maar 'n kind soos die seun vir hom gaan net oor hy wil in sy eie wêreldjie veilig voel, hy hou nie van aanraking en drukkies nie. Sy hele wêreld draai om veilig voel. Dit wat in sy wêreld aangaan wil hy weet, hier is ek veilig, hier kan ek waag, verder aan wil hy nie.

Deelnemer 7

Hy moet verseker kan deel wees van 'n groep, hy moet saam met die res van die klas aan aktiwiteite kan deelneem. Hy moet ten minste in staat wees om 'n gesprek te voer en om vrae te beantwoord en selfs 'n gesprek te inisieer. Hy moet weet om nie uit te skree in die klas nie en om sy beurt af te wag en hy moet kan stil sit as dit nodig is en hy moet nie heelyd in gevegte betrokke wees nie.

Deelnemer 8

Die kind wat sal moet kan maklik meng met ander kinders, wat gemaklik is as hulle praat in die klas uhm kan met enige maatjie oor die weg kom, kan met sy onderwyser goed kommunikeer,

Deelnemer 9

Definitief die sosiale en kommunikasievaardighede. Hy moet in groepsverband kan sosialiseer en weet om hulle beurt af te wag. Om 'n bydra te lewer aan gespreksvoering. As hulle in 'n groep beweeg, nie maats stamp nie en aanvaarbaar beweeg.

Deelnemer 10

“Umm. Hy sal definitief in 'n groep moet kan saam werk en nie net in sy eie wêreld betrokke moet wees nie, hy sal definitief moet kan luister na ander en nie homself net afsluit nie. Hy moet eintlik net in 'n groep kan saam werk en nie homself afsonder nie.

“Uhm, hy moet homself **kan betuel wanneer hy kwaad is**, uuhm, of **wat sy emosies kan beheer**. Nee, **eintlik is dit nie net emosioneel nie**, maar ook **aggressie**.

Dit is nou in jou klassituasie. Hoe sal jy wil hê moet die outistiese kind optree, wat jy as aanvaarbaar sou beskou?

“Uhm, **hulle moet hulle samewerking gee wanneer dit groepswerk is** en wanneer dit individuele werk is ook hulle samewerking gee, op hulle eie kan aangaan en selfstandig kan verder werk en ja, ek dink, en dan net **nie uitbarstings** hê nie.”

Vraag 5

Watter ondersteuning word tans aan leerders met outisme gegee om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas?

Deelnemer 1

Uhm, ek dink hy moet aan die klassituasie blootgestel word, maar ek het sy bank eenkant gesit, dat hy nie midde en rondom ander kinders sit nie, dat dit vir hom gemaklik is, dat niemand sy onmiddellike ruimte in beslag neem nie.

Jy moet elke leerder op sy eie manier hanteer. Jy kan hom nie regtig soos die ander kinders hanteer nie, hy verstaan nie altyd as ek iets in 'n groep verduidelik nie, dan moet ek weer met hom alleen sit en sê wat hy moet doen. Hy verstaan nie altyd hoekom die ander kinders nie met hom wil speel nie, maar sy optrede maak dat hulle hom vreemd vind.

Ek probeer maar aan hom verduidelik dat hy met die maats moet probeer gesels en saam met hulle dinge moet probeer doen.

Goed, maar hoe help u hom help om byvoorbeeld met die ander maats te sosialiseer in die klas? Byvoorbeeld gedurende 'n groep projek?

In 'n klassituasie sal ek kyk met watter maatjie hy 'n redelike verhouding het, want ek glo een tot een funksioneer hulle beter en as hy met die een maatjie 'n redelike verhouding opgebou het, sal ek begin met die een kind en vir hom al hoe meer uhm, uhm bemagtig en vir hom sê uhm, help hom daarmee, vertel hom werk julle tweetjies saam sodat hy al hoe meer ingesluit sal voel in die groep, maar dat dit eers net een tot een en dan kan later dalk 'n tweede een bykom, maar nie oorweldigend dat hy ongemaklik voel nie.

Deelnemer 2

Herhaal asseblief weer die vraag?

Watter ondersteuning word tans aan leerders met outisme gegee om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas?

Deur die leerder te help met die probleme wat hy het.

Watter se raad sal u vir hom gee?

Hy word maklik kwaad. Ek dink dit is baie belangrik om daai kind te vat en te sê goed jy is so kwaad. Hoekom het jy kwaad geword? **Om hom te help om daardie emosie te verwoord.** Hoekom het jy nou so vreeslik reageer? Wat het jy so kwaad gemaak? Goed. **Dink jy nie dit is beter as jy vir daai persoon verduidelik** dat hy jou kwaad gemaak het as om net te ontplof nie. **Om sy emosies te verwerk**, rustig eers te verwerk en dan op te tree of baie van hulle onttrek net. **Te sê jy het nou onttrek van jou maats.** **Weet hulle hoekom het jy onttrek?** Hoekom gaan sit jy eenkant? Weet hulle hoekom gaan sit jy eenkant? Nee hulle weet nie, nou **dink jy nie jy moet vir hulle gaan verduidelik hoekom jy onttrek het nie?** Julle het my seer gemaak. Ek dink dit is die belangrikste aspekte, want kinders uhm... Kinders ignoreer net kinders wat so optree of hulle skuif hulle uit uit die groep en dit maak die situasie nog erger, want nou het daai kind nie maats nie voel daai kind niemand verstaan hom nie het nie maats nie of word geëtiketteer of geklassifiseer as snaaks.

Ek het byvoorbeeld die **landloop** by die skool en ek dink hardloop is so wonderlike ding omdat dit is nie regtig 'n groepsport of 'n spansport nie, **dit is 'n groepsport maar nie 'n spansport nie**, met ander woorde **hy gaan nie iemand in die steek laat** as hy vandag af is nie, maar hy hardloop vir hom self, tog is hy in die groep.

Vir my is die wonderlik om te sê ons **landloop groep gaan vanaand bietjie pizzas eet** en dan te kyk en aan te moedig hoe hulle in die groep reageer en daai persoon so help. **Om daai persoon 'n positiewe selfbeeld te gee.** **“Weet jy, jy hardloop so goed, jy hardloop so mooi dit is waarmee jy goed is.”** Dan voel daai kind dalk, ek is goed in iets, ek kry nie net negatiewe terugvoer nie. Ek hardloop goed en as ek oefen kan ek goed doen.

Deelnemer 3

Ek het al gesien ek moet **altyd vir hom alleen sê en wys wat hy moet doen**, dan kry hy sy werk makliker gedoen.

Ek dink 'n **lewenswerklike studie** kan dalk werk, situasies waar die kind sê nou byvoorbeeld 'n **lewensles kan leer uit 'n fabel** uit, dat die kind kan hoor as hy so voel, moet hy eintlik so optree. Sulke goedjies, dalk vir hom kaartjies maak as hy sukkel om sy emosies te beheer, dan kan hy die kaartjies vir my wys dat ek weet hoe hy voel.

Maak u tans gebruik van hierdie tipe kaartjies in u klas?

Nee, die kind kan praat en my verstaan so ek dink nie kaartjies is nodig nie. Ek sal byvoorbeeld ook met hom praat en sê, “jy voel nou so, wat dink jy is die beste manier om op te tree?”

Ek weet nou nie wat is die beste manier om hulle eintlik te help nie, maar my instink sê vir my ek as leerderondersteuner sal die gedrag wat ek graag by hom wil sien, self moet openbaar. So as die kind dalk, lyk of hy nie gewenste gedrag openbaar nie, sal ek sê, “nee kom ons doen dit liewers so, of uhm, so en ek sal ook deur die dag seker maak dat my gedrag as uhm, uhm as neutraal kan beskou word, dat ek nie te loud gaan of te stil is nie, dat hulle by ook kan leer.

Hoe sal u te werk gaan om hierdie outjie te betrek sê, byvoorbeeld by 'n groepsprojek?

As hy eers nie deel van die groep wil wees nie, sal ek hom na die groep toe bring en eers by hom wees en dan vir hom sê, “watter voorstel sal jy vir ons gee om byvoorbeeld hiermee iets te doen?: ”Luister julle bietjie watter voorstel het hierdie outjie vir ons” So tipies, ek openbaar wat ek wil hê hy moet doen.

Ek weet nie spesifiek nie, maar ek het al iewers gelees dat klanke of visuele middels hulle kan oorstimuleer en dan is dit asof dit hulle afwyking vererger. Hulle sukkel dan om al die stimuli te verwerk en dis asof hulle net verder in die outistiese ding ingaan. So ek sal die klank regtig beperk, ek sal seker maak dat die klank op so vlak is dat hy gemaklik is. Ek sal by hom hoor of die visuele middels in die klas hom dalk pla of as iets hom pla, byvoorbeeld hierdie vriend van hom. Ek sal hom skuif dat voor in die klas dat daar 'n ander soort kontak tussen my en die kind is sodat ek kan agterkom as iets nie reg is met hom nie.

Deelnemer 4

Ek weet 'n mens moet hulle nie in 'n situasie plaas wat hulle angstig kan maak of vreesbevange nie, byvoorbeeld 'n raserige groot groep, soos as daar byvoorbeeld in die saal 'n funksie is en dis raserig, moet jy nie daai kind uhm, onnodig bloot stel daaraan nie. Jy moet die kind se agtergrond ken, ek sal sê jy moet sy ouers gesels en weet wat is sy voorkeure en afkeure. As jy weet wat die triggers is wat ek dit so kan sê, waarom daardie kind angstig is, moet jy dit probeer vermy, maar jy moet ook daai kind so kan

voorberei om deel te kan wees om nie afgesonder te wil wees om deel te kan wees van 'n groepie nie.

Ek dink dis eers 'n een tot een situasie, dalk moet jy eers self die kind se vertrouwe wen, dalk moet jy eers hom self op sy gemaak maak en leer om jou te vertrou en dan kan jy weer, na jy 'n vertrouens band het, kan jy hom leer om 'n maatjie, 'n buddy te kry en so bietjie meer te maak, by te sit soos hy gemakliker raak met 'n maatjie hom te leer om in die oë te kyk as hy kan, om te luister en nie net te se goed dankie nie, maar te vra en hoe met jou. Om hom sulke vaardighede te leer, maar op 'n lekker manier.

Navorsers

En byvoorbeeld gedurende sport aktiwiteite, hoe sou u hom daar ondersteun?

Hy neem deel aan landloop en ek is nie daarby betrokke nie.

Deelnemer 5

Ek het nogal gevind dat versterking baie help as mens regtig iets kan kry wat vir hom belangrik is om hom te beloon daarmee en uhm dis nie iets wat sommer in 'n dag of twee gebeur en soos ek aan die begin gesê het hulle verskil so absoluut van mekaar, wat vir die een gaan werk gaan glad nie vir die ander een werk nie, maar ek glo nogal aan positiewe versterking. Negatiewe, straf werk vir my glad nie om 'n leerder wat bv. vandag byvoorbeeld op 'n ander stoel gaan sit te beloon omdat hy dit gedoen het sonder om te gil of te skree dink ek, op die ou end kom hulle agter hulle kan dit doen sonder om te gil of te skree en ek glo nogal hulle moet beloon word daarvoor.

Ja wel in 'n groot hoofstroomklas, hulle is baie gehoor sensitief, jy kry baie maal outiste wat met hulle hande oor hulle ore sit omdat hulle glad nie lawaai kan hanteer nie. So in 'n klas met twintig tot vyf en twintig kinders in 'n klas is dit in die eerste plek 'n probleem. Ja en, en hulle kompulsiewe gedrag dat hulle altyd dieselfde goed wil doen, dieselfde manier dieselfde roetine wil volg dit moet 'n mens baie mooi in 'n klas aanspreek.

Ek dink dit wissel van leerder tot leerder, kyk as ons spesifiek praat van Asperger-sindroom, soos wat die kind in my klas het, hulle het mos 'n soort van 'n spesialiteit rigting, waarin hulle goed is. Ek probeer daarop konsentreer om die res van sy vaardighede te probeer verbeter. Die kind wat in my klas is, is byvoorbeeld baie lief vir lees, jy kan hom beloon met meer lees werk meer boekies, al sulke goeters as hy as hy byvoorbeeld glad nie gil of skree op 'n dag nie kan jy hom beloon met iets wat vir hom

baie belangrik is. Uhm om hom te akkommodeer, joe, dis 'n moeilike een. As hy byvoorbeeld mooi saamwerk in 'n groepsaktiwiteit dan sal ek hom beloon met een van sy gunsteling boeke om te lees.

En gedurende 'n sportaktiwiteit, hoe sal u hom ondersteun?

In die eerste plek moet jy nie dink jy gaan hom sommer so in die trop instuur nie in 'n sport aktiwiteit of sokkie of ding instuur nie. Jy moet hom in die eerste plek eers daarop probeer voorberei en vir die eerste paar maande wat so leerder in my klas is sal ek nie toelaat dat hy alleen in so situasie is nie.

'n Mens sal dit of self saam met hom gaan doen tot jy sien hy voel veilig en rustig of jy sal iemand betrek wat spesiaal kan aandag gee, sy ouers of 'n assistent maar dit is nie iets wat jy 'n kind sommer op in stuur nie. Jy moet dit stappie vir stappie vat en moet hom baie goed voorberei tot dat jy self dink hy voel veilig.

Deelnemer 6

Hulle optrede en gedrag is vreemd en hulle hou nie van aanraking nie. Michelle maak ook nie regtig oogkontak nie en hy hou ook nie van geraas nie. Hy sê partykeer snaakse goed buite konteks.

En hoe reageer u dan daarop?

Ek probeer maar aan hom verduidelik dat dit nie mooi is om so iets te sê nie en dat hy moet dink hoe die maatjie voel waarvoor hy dit gesê het. Dit gee dikwels nogal aanleiding tot konfrontasie tussen hom en die ander kinders. Dan moet ek gewoonlik probeer om aan albei partye te verduidelik dat dit nie aanvaarbare gedrag is nie. Ek vertel soms 'n storie wat oor 'n soortgelyke situasie gaan om aan hulle die regte optrede te verduidelik.

Is daar nog iets wat u wil byvoeg wat u gedoen het om hom te help om beter te sosialiseer?

Ek het begin met aanraking, ek het hom ook begin stuur, maar net na 'n sekere juffrou toe, hy weet waar haar klas is en hy weet wie sy is, so ek kon hom met 'n boodskappie stuur. Die manspersoneel het hom ook almal met die hand begin groet en nou groete hy baie makliker iemand met die hand. Uhm wat wonderbaarlik is, is dat almal in die skool vir Michelle ken en almal is mal oor Michelle.

Is daar 'n ander plek waar u hom ondersteun, byvoorbeeld 'n ander buitemuurse aktiwiteit?

Om te probeer verstaan wat die kind beleef, byvoorbeeld gedurende pouse kry hy baie swaar ek probeer maar altyd binne sy gesigsveld wees as, uhm as ek op speelgrond diens is, as ek self betrokke is by die pouse aktiwiteite probeer ek hom betrek sodat hy gewoon kan word daaraan en hom dan aanmoedig om te waag. As ek nie daar is nie, sal ek altyd iemand betrek, 'n prefek of iemand en hulle vra om eers saam met hom te gaan. Daai kind moet veilig voel as hy nie gaan veilig voel nie, gaan hy nooit sosiale gedrag aanleer wat aanvaarbaar is nie, want dan gaan al sy negatiewe gedrag uitkom. Jy gaan maar eers alles saam met hom doen tot jy sien hy doen goed en tot jy sien hy voel veilig.

Deelnemer 7

Ek probeer ook altyd sy werk vir hom eenkant te verduidelik, want hy verstaan nie altyd as ek dit in klasverband verduidelik nie. Ek probeer ook hom sover as moontlik te betrek by groepsaktiwiteite, ek gee hom gewoonlik iets om te doen wat ek weet hy goed kan doen, sodat hy belangrik voel.

Is daar iets anders wat u ook doen om hom meer te betrek by sosiale interaksie met sy klasmaats?

Uhm, uhm, nie regtig nie. Dis nogal moeilik, want dis eintlik moeilik om hom saam met die ander kinders dinge te laat doen. As hulle byvoorbeeld 'n bordspeletjie speel is daar altyd 'n onderonsie, want as iemand iets nie volgens die reëls doen nie, raak hy omgekrap.

Hoe hanteer u dan die situasie?

Ek probeer maar aan hom verduidelik dat 'n mens soms op 'n ander manier te werk kan gaan om iets te doen, maar hy hou nie daarvan nie, sal dan sommer opstaan en sê hy speel nie meer saam nie. Dan laat ek hom maar toe om op sy eie iets te doen.

Is daar 'n ander gebied wat u hom ondersteun soos byvoorbeeld tydens sportaktiwiteite of pouse?

Hy is nie betrokke by buitemuurse aktiwiteite nie. Gedurende pouse sal ek sal probeer om hom deel van 'n kleiner groepie te laat wees en dan byvoorbeeld vir hulle 'n bal gee

om vir mekaar te gooi. Ek sal deel van die groep wees, sodat ek 'n oog oor hom kan hou.

Deelnemer 8

Ek dink om hom te betrek. Uhm in groepe wat, gekombineerd is met verskillende persoonlikhede, om daai kind te betrek, dat hy sien ek is nie baie uit nie, ek kan betrek word in hierdie groepie in, dat die sterk en die uhm skaam teruggetrokke leerder hom kan help dat hy voel hy is deel van dit.

Goed ek wat nou die onderwysers is, dink dit is my plig om die kind naby my te laat sit maar ook nie hom voortrek dat hy kan sien alles wat hy doen, maar jy val in by hom nie, maar dat hy kan sien kyk in hierdie klas moet jy begin praat, saam werk, hom half dwing op 'n manier om om uit sy comfort sone te kom, ek dink jy moet so wys dat jy hoef nie dit wat jy het 'n half shame, hom te laat voel hy is anders nie. As jy vandag so voel hy moet nie dink alles wat hy doen gaan ek as verskoning aanvaar nie. Ja ek gaan hom baie dwing in die klas om goed te doen.

Neem hy deel aan enige buitemuurse aktiwiteite?

Nee

Deelnemer 9

Ek dink die groot groep kinders is vir hulle 'n bedreiging, ek sal eerder vir so kind 'n veilige hoekie of spasie maak sodat hy kan funksioneer, as hy in 'n groter groep is dalk onveilig kan laat voel.

Uhm, uhm. Ek dink hulle wil veilig voel en in 'n groter groep voel hulle nie altyd veilig nie. Ja, hulle kan hulle self nie uitdruk nie, hulle kan hulself nie laat geld nie. Jy sal hulle moet help om absoluut veilig te voel.

Herhaal asseblief weer die vraag.

Wat kan jy doen as onderwyser om hierdie leerder op sy gemak te laat voel om die vir hulle makliker te maak in die klas tussen die ander leerders?

Ek het **probeer om sy vertroue te wen** dat die kind met my kan kommunikeer, sosiaal uhm kan optree. Om my te vertrou om saam te werk met my, as hy nie my vertrou nie gaan ek dit nie regkry om hom met ander kinders te laat saam werk nie.

Sal jy 'n maatjie betrek om dalk saam met hom iets te doen?

Ja, veral as hy en die maatjie, al begin sosiale verhoudings bou het, kan jy **'n maatjie vra om saam te speel**. Ek sal maatjies betrek. Weereens **'n een tot een verhouding**, ervaar en dan leer om nog 'n kind te vertrou, so dink ek kan hulle **later meer en meer maatjies** vertrou. Ek sal in natuurlik **in klasverband ook naby die kind wees**, sodat hy kan veilig voel om ook te kan waag om iets te doen. Ek dink nou spesifiek as hulle byvoorbeeld **slagorkes speel, sal ek dat hy ook speel** of kyk dat hy veilig voel om die drommetjie te slaan. Ek **sal persoonlik individueel by die kind probeer wees**, terwyl ek die hele groep praat en lei.

Neem die outistiese leerder tans deel aan enige sport of buitemuurse aktiwiteite?

Nee, hy wil nie deelneem nie.

Deelnemer 10

“Uhm, hulle maar **eenkant in 'n hoekie laat sit**, maar dit is nogals moeilik in 'n hoofstroomskool, ek bedoel **eenkant 'n plek waar hulle niemand anders sien** nie, afgesonder, waar daar nie te veel byklanke is nie. Hulle funksioneer op hulle beste as hulle nie te veel dinge het wat hulle aandag aftrek nie. Hy **sit heel voor in die klas**, met 'n klomp stil kinders om hom, die stoutste en die wat die meeste lawaai verste van hom af.”

Ek het byvoorbeeld **'n oefenfiets waarop hy ry as hy so opgewerk raak en so “suit” wat hy aantrek**, wat bietjie soos druk terapie werk en help om hom te kalmeer wat die arbeidsterapeut vir my gegee het. Dit terapeut het my baie gehelp om te besluit wat ek met hom kan doen.”

“Okay, ek het eers maar eers klein begin en **eers twee-twee saam gewerk en dan drie-drie** en dan het ek hom **stelselmatig eers geplaas saam met die stilste kind** en dan **saam met die sterkste kind wat verstaan hy tree anders** op as die ander kinders en dan **stelselmatig die groep groter maak** en dan **stelselmatig saam met meer kinders in 'n groep** gesit. en dan stelselmatig die groep groter

Het jy al probeer om die outistiese kind in jou klas by buitemuurse aktiwiteite te betrek?

“Nee, hy sukkel om deel te neem aan ander aktiwiteite, want hy is baie koppig en eiesinnig.”

Vraag 6

Watter ondersteuningsriglyne kan voorgestel word om leerders met outisme te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree?

Deelnemer 1

Wel, UHM, die skool kan seker meer moeite doen om iets spesiaals vir die outistiese leerders te doen, maar dalk kan van die ander kinders wat ook sukkel met sosiale vaardighede ook daarby betrek word. Ons kan dalk spesiaal **iemand kry om met die kinders te kom praat** oor hoe 'n mens vriende maak. Wat belangrik is om te onthou as jy saam met ander kinders kuier, waaroor 'n mens kan gesels en wat aanvaarbare gedrag is en watter gedrag onaanvaarbaar is wanneer jy saam met ander kinders kuier.

Ek sou ook sê dat **die kinders nie onnodig aan spanning blootgestel** moet word nie, want dit maak hulle angstig en dan reageer hulle dikwels ongewoon wat aanleiding daartoe gee dat hulle mede-maats iets oor hulle gedrag of optrede sê.

Ons as personeel kan ook meer **konsentreer op die outistiese leerders se behoeftes** en dit **wat ons sien hulle mee probleme ondervind**. Ek weet hy sukkel met nuwe ervarings en raak maklik angstig as hy nie weet wat gaan gebeur nie. Ek sal voorstel dat ons spesifiek daaraan aandag gee om seker te maak dat die outistiese leerders vooraf **ingelig sal word as daar 'n verandering by die skool gaan plaasvind**. Iets wat dalk vir hulle ontstellend sal wees.

Deelnemer 2

Ek sal voorstel dat ons 'n **spesiale ondersteuningsgroep stig**, waar al die leerders wat sukkel met sosialisering bymekaar kan kom en die probleme wat hulle ondervind kan bespreek en dat van die **personeel betrokke raak** en die leerders help met riglyne om makliker te sosialiseer.

Deelnemer 3

Eintlik doen ons nie iets spesifiek vir die outistiese leerders by ons skool nie. Ek dink ons kan dalk **begin met 'n ondersteunings groep** by die skool. Dalk al die outistiese leerders bymekaarkry en meer **moeite doen om vir hulle te laat inskakel by aktiwiteite** waar hulle tuis sal voel en so meer vriende te maak. Ek dink as die **outistiese kinders meer kontak met mekaar het**, sal hulle dalk makliker vriende maak met mekaar, want hulle behoort hulle eie eienaardige gedrag te verstaan. Ja, ek dink ons moet **so groep by die skool begin** en dan kan ons **onderwysers beurte maak om hulle te probeer help** om aanvaarbaar op te tree tydens sekere situasies.

Deelnemer 4

Ek sal voorstel dat ons hulle **betrek by sekere buitemuurse aktiwiteite**. Nie soseer dat hulle deelneem aan 'n groepsaktiwiteit nie, soos rugby byvoorbeeld nie, want die seun in my klas is maar lekker lomp en het nie goeie balvaardighede nie, maar hy kan dalk **help met telling hou by die rugby** of **verantwoordelik gemaak word vir die waterbottels** tydens rustyd – so voel hy dan deel van die groep en voel dat hy 'n belangrike bydrae lewer. Ek sal voor die tyd al die **rugby seuns bymekaarkry en aan hulle verduidelik hoekom die outistiese leerder so optree** en dat ons hom graag deel van hulle groep wil laat voel. Ek glo **deur vir hom taak te gee** en aan hom te verduidelik wat van hom verwag word kan hy geleidelik geleer word hoe om saam met die ander seuns te sosialiseer al speel hy nie fisies saam met hulle rugby nie.

Deelnemer 5

Ek glo dat die outistiese kinders tussen die ander kinders moet leer funksioneer. Hulle moet **saam met die ander kinders dinge doen** dat hulle kan **leer deur middel van nabootsing**, want die meeste kinders leer deur middel van nabootsing. Ek dink 'n mens moet hulle die geleentheid gee om **ander kinders se optrede waar te neem** en dan vir hulle te vra, hoekom dink jy het die kind so opgetree, wat het daartoe aanleiding gegee of as hulle voel iemand het hulle te nagekom moet jy aan hulle **verduidelik hoekom die persoon so optree** of wat het hulle dalk gedoen wat aanstoot gegee het en gelei het tot die ander persoon se optrede.

Dit kan dalk ook goed wees om al die outistiese kinders saam te kry vir 'n sessie of twee en dan aan hulle deur middel van 'n **opvoering** of 'n **DVD** goeie en slegte gedrag voor te hou. Dat die kinders kan sien hoe hulle behoort te reageer as iets gebeur. Hierdie

kinders verstaan nie altyd dat hulle gedrag en optrede verkeerd is en aanstoot gee nie en dit moet **aan hulle verduidelik** word. Dit is ook belangrik dat **die ander kinders in hulle klas ingelig** sal word hoekom hierdie kinders so vreemd optree en dat hulle nie onnodig dinge moet sê of doen om die outistiese kinders te terg of hulle sleg oor hulle self te laat voel nie.

Deelnemer 6

Ek sou sê dat ons as skool dalk 'n **aktiwiteit kan begin** waarmee ons **weet outistiese leerders goed mee is** en waar hulle kan voel hulle sukses behaal en nie onnodige spanning sal ondervind terwyl hulle daarmee besig is nie. **Iets soos byvoorbeeld skaak**. Die seun in my klas is baie goed in skaak en ek dink dit sal sy selfbeeld baie goeddoen as hy vir 'n ander kind kan leer of teen hom skaak te kan speel en so wys dat hy ook in staat is om die beste in iets te wees. Hierdie leerders het 'n groot behoefte aan aanvaarding en wil graag deel van die groot groep wees.

Ek dink ook dit is baie belangrik dat die **ander kinders** met wie die outistiese kind in aanraking kom deur die loop van sy skooldag, **ingelig sal word** oor hoekom hierdie leerders partykeer so vreemd voorkom en optree. Ek het al vir die **ander kinders meer vertel oor outisme** en hoekom die seun in ons klas so optree en so praat soos hy praat. Die meeste van die kinders het positief reageer en probeer regtig om hom te akkommodeer en hom te betrek by aktiwiteite waar hy wel betrokke kan wees.

Hy neem deel aan landloop en ek weet hy het Noordwes kleure gekry en dit het vreeslik baie vir hom beteken. Die ander kinders wat saam met hom in die landloopspan is, aanvaar hom met al sy eksentriekhede en hy funksioneer redelik normaal tussen hulle.

Deelnemer 7

Ek weet eintlik baie min van outisme af, so ek praat nou maar uit my eie oortuiging uit en hoe ek dink 'n mens kan probeer om hulle by sosiale geleenthede te betrek. Ek sal voorstel dat 'n mens begin deur die kind **eers bloot te stel aan 'n situasie deur dit eers net as waarnemer te beleef**. Dat hy kan sien hoe die ander kinders optree en dan met hom **gesels oor hoekom jy dink die kinders so opgetree het**. **Bespreek dan** of hy dink dit was reg of verkeerd om so op te tree. Ek dink as 'n mens **aan hom verduidelik** hoekom

dit onaanvaarbaar is om op 'n sekere manier op te tree sal die kind dalk makliker reg optree in 'n soortgelyke situasie.

'n Mens kan dalk ook van **rolspel gebruik maak om sekere gebeurtenisse voor te stel en hoe jy moet optree**. Die kind kan eers kyk hoe ander dit uitspeel en dan self ook 'n kans kry om deel te neem. Ek dink as hy dit prakties ervaar het, sal hy dalk minder gespanne wees in 'n soortgelyke situasie en minder geneig wees om vreemde gedrag te openbaar tydens sosiale interaksie met ander.

Deelnemer 8

Soos ek vroeër gesê het, ek sal **die kind probeer betrek by ander aktiwiteite** al is dit nie direk as deel van die span nie, maar **as iemand wat die span ondersteun**. Byvoorbeeld as hulp van die spanbestuurder of afrigter optree. **Verantwoordelikheid neem vir byvoorbeeld die apparaat wat gebruik word** – dat dit elke middag beskikbaar en gereed is as die kinders moet begin oefen.

Ek dink dit kan 'n goeie idee wees om 'n **ondersteuningsgroep vir outistiese kinders** in die skool te begin. Al is daar nie so baie outistiese kinders in die skool nie, is daar ander kinders wat ook sukkel met sosiale vaardighede en wat moeilik maats maak. Deur dalk so 'n groep te begin kan ons meehelp dat die kinders onder mekaar vriende maak en mekaar kan ondersteun. Daar kan gereël word dat **iemand spesiaal met hulle kom gesels** en vertel hoe 'n mens moet optree in sekere omstandighede. Baie van hierdie kinders het gewoonlik nie 'n goeie selfbeeld nie en dit is belangrik dat 'n mens hulle laat voel dat hulle *okay* is en aanvaar word vir wie hulle is.

Deelnemer 9

Die seun in my klas sukkel baie om homself reguit te druk, dit is asof hy nie altyd dit wat hy eintlik wil sê in woorde kan uitdruk nie. Ek sou voorstel dat hy dalk **spraakterapie** moet kry en dat hy dalk **met behulp van 'n handskoenpop praat**, dat hy half agter die pop kan wegkruip, dat as hy 'n fout maak is dit die pop se fout en nie syne nie.

Ek dink ook 'n mens moet **eers in 'n klein groepie begin**, die kind moet eers leer om met een of twee maats gemaklik te verkeer en dan kan hy geleidelik aan 'n groter groep

blootgestel word. In die lewensvaardigheidsklas kan daar ook meer klem geplaas word op sosiale vaardighede en wat goeie gedrag behels.

Daar moet ook met die ander kinders in sy klas gepraat word en hulle moet aangemoedig word om hom te betrek by hulle aktiwiteite. Hy moet toegelaat word om iets te doen waarin hy goed is, om so deel van die groep te wees sonder dat dit spanning by hom veroorsaak, want dit is gewoonlik as hy gespanne raak wat hy vreemd optree en soms woede-uitbarstings het, veral as ander kinders hom terg.

Deelnemer 10

Sjoe, dis nogals 'n moeilike vraag. Ons het so min tyd in 'n skooldag om af te staan aan 'n individuele kind, ek dink dit is een van die redes waarom hierdie arme kind so swaar kry in die skool. Hy staan dikwels pouses alleen en die ander kinders is nou nie juis oorgretig om hom te betrek by hulle aktiwiteite nie. Juis omdat hy so snaaks kan reageer as hy saam met hulle deelneem aan 'n aktiwiteit. Hy is nie baie balvaardig nie en ons kinders speel graag balspeletjies tydens pouse. Omdat hy nie baie vaardig is nie, wil die kinders hom nie regtig kies om deel van die groep te wees nie en hy raak heel uit sy kassie uit as hy aandag kry en wil dan half oorneem en die kinders hou ook nie daarvan nie. Ek het al probeer om aan die ander kinders te verduidelik hoekom hy so reageer, maar dit help nie veel nie. Daar is hier en daar 'n kind wat bietjie empatie het met hom maar die meerderheid dink maar net hy is snaaks.

Ek as onderwyser kan tydens pouse dalk probeer om 'n speletjie te inisieer en hom dan byvoorbeeld die tellinghouer te laat wees, maar onder my toesig dat hy nie dalk 'n fout maak en dan is hy en 'n maatjie dalk aanmekaar daarvoor nie.

Dis eintlik baie moeilik, ons het so min tyd in 'n skooldag om af te staan aan iets anders as skoolwerk. Dalk moet ons probeer dat individuele mense met die kinders kom werk, soos byvoorbeeld die skoolsielkundige. 'n Mens kan dalk vra dat hulle so program by die skool kom aanbied vir die kinders dat hulle kan leer om beter te sosialiseer.

BYLAAG G: DATA-SEGMENTE

Vraag 1: Wat verstaan die onderwyser onder die begrip outisme?

Mededelings	
<ul style="list-style-type: none"> • kontak met werklikheid verloor • sal hulle afsonder • in homself gekeer • onttrek hulle, • op sy eie • onttrek hulle • eenkant gewees • verkies eie geselskap • skaam • loop op sy eie rond 	<ul style="list-style-type: none"> • loop snaaks, so half op sy tone • liggaamshouding is ook soms vreemd <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • vroetel soms • wieg heen en weer • wieg of neurie
<ul style="list-style-type: none"> • sosiale kant is anders as ander mense • sosiaal nie heel te maal ontwikkel is nie • nie sosiaal aangepas nie. • 'n gebrek aan sosiale vaardighede • baie afhanklik • Sukkel om maats te maak • maak moeilik vriende • speel nie baie met ander kinders nie • wil nie deel van die groep wees nie • meng nie met ander kinders nie 	<ul style="list-style-type: none"> • kommunikeer moeilik met mense • sê maklik goed wat onvanpas is • vreemde manier van praat • praat nie juis nie • praat op 'n hoë stemtoon • praat op een toonhoogte • nie goeie taalvaardigheid nie • soms spraak- en taalprobleme
<ul style="list-style-type: none"> • sukkel om te konsentreer • laat gedurig goed van tafel afval 	<ul style="list-style-type: none"> • wys nie emosies nie • raak angstig as die ander kinders te naby aan hom sit. • het baie vrese en angs • raak maklik gespanne
<ul style="list-style-type: none"> • kyk nie iemand in die oë nie • maak nie oogkontak nie • kyk 'n mens ook nie in die oë nie • Maak nie oogkontak nie 	<ul style="list-style-type: none"> • hulle is sensitief vir aanraking • hy wou geen aanraking aanvaar nie • hou nie van fisiese kontak en aanraking nie • hulle wil nie vasgedruk word nie • hou nie van geraas nie • sukkel met enige sensoriese goed, reuk, proe, visueel, oudities
<ul style="list-style-type: none"> • sekere voorkeure en afkeure 	

Vraag 2: Oor watter kennis en vaardighede beskik onderwysers om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?

Mededelings	
<ul style="list-style-type: none"> • Ek weet nie regtig baie van outisme af nie • Geen formele opleiding nie • Niks formeel nie, • Nie eintlik veel kennis oor outisme nie • Ek “trial” en “error” maar • Ek beskou myself nie as regtig bevoeg nie. • Nie ’n kenner op die gebied van outisme nie • Baie beperkte kennis van hantering in ’n klassituasie 	<ul style="list-style-type: none"> • Nie kenner op die gebied van outisme nie • Hier en daar in ’n artikel lees, • Geen formele opleiding nie • Nooit gedurende my onderwys opleiding iets van outisme geleer nie. • Nie formele opleiding nie. • Nie tydens my studiejare regtig iets van outisme geleer nie
<ul style="list-style-type: none"> • Artikels wat ek gelees het • Ek lees graag artikels • Boek “raaiselkind” gelees • Maar beperk tot dit wat ek in tydskrifte gelees het • Boek Raaiselkind gelees 	<ul style="list-style-type: none"> • So langs die pad opgetel het. • Gebruik ervaring • Myself bemagtig • Het ek maar so deur die loop van die jare opgetel
<ul style="list-style-type: none"> • Internet na inligting gesoek • Internet • Self gaan oplees • Bietjie selfstudie gedoen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vra raad by onderwyseres spesiale skool • Ons het by [skoolnaam uitgelaat] ’n lesing gaan bywoon. • By my kollega geleer en gekyk wat hulle doen in hulle klasse
<ul style="list-style-type: none"> • Vriende wat ’n groot outistiese seun het • By iemand gehoor wat met outiste te doen het 	

Vraag 3: Met watter programme of metodes is onderwysers bekend wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?

Mededelings	
<ul style="list-style-type: none"> • Ek dra geen kennis daarvan nie • Nee ek weet van geen programme nie • Nee, ek is glad nie bewus nie • Glad nie, ek weet glad nie van programme • Nee, ek weet van geen programme nie • Glad nie, glad nie. • Nee, ek ken nie enige programme nie 	Geen kennis nie
<ul style="list-style-type: none"> • ek is bewus van die TEACCH-program • daai “ talk button apparaatjies” 	Programme

Vraag 4: Oor watter sosiale lewensvaardighede behoort outistiese leerders te beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer?

Mededelings	
<ul style="list-style-type: none"> • Om deel te wees van 'n groep • Om saam met die ander kinders dinge te doen • Om in 'n groep te kan funksioneer • Om saam met ander kinders te kan werk • Om in groepverband te kan sosialiseer 	<ul style="list-style-type: none"> • Om gemaklik en veilig te voel in die klas en in ander situasies • Om sy emosies te kan verwoord. • Om andere se emosies te kan verstaan • Om sy emosies te kan beheer
<ul style="list-style-type: none"> • Om stil te sit en te kan werk aan 'n opdrag of taak • Om te regeer in die klas • Om sy beurt te kan afwag • Om nie homself af te sluit nie • Om selfstandig te kan werk • Om nie die klas te ontwrig nie 	<ul style="list-style-type: none"> • Om te kan luister • Om vrae te beantwoord • Om vrae te vra • Om met maats te kan gesels • Om andere se liggaamstaal te kan lees • Om gesprekke te kan inisieer

Vraag 5: Watter ondersteuning word tans aan leerders met outisme gegee om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas?

Mededelings	
<ul style="list-style-type: none"> • sy bank eenkant gesit, • nie midde en rondom ander kinders sit nie • so dat niemand sy onmiddellike ruimte in beslag neem nie • hom skuif tot voor in die klas • die kind naby my te laat sit • veilige hoekie of spasie maak • eenkant in 'n hoekie laat sit • eenkant 'n plek waar hulle niemand anders sien nie • sit heel voor in die klas 	
<ul style="list-style-type: none"> • op sy eie manier hanteer • met hom alleen sit en sê wat hy moet doen • leerder te help met die probleme • altyd vir hom alleen sê en wys wat hy moet doen • eers by hom wees • aanmoedig om te waag • eers alles saam met hom doen • sy werk vir hom eenkant te verduidelik • 'n oog oor hom kan hou • in klasverband ook naby die kind wees 	

- sal persoonlik individueel by die kind probeer wees
- Ek probeer maar aan hom verduidelik
- ek probeer maar altyd binne sy gesigsveld wees

- Ek probeer maar aan hom verduidelik
- sê jy het nou onttrek van jou maats
- Weet hulle hoekom het jy onttrek?
- dink jy nie jy moet vir hulle gaan verduidelik hoekom jy onttrek het nie?
- Weet jy, jy hardloop so goed, jy hardloop so mooi dit is waarmee jy goed is.”
- Ek sal byvoorbeeld ook met hom praat en sê, “jy voel nou so, wat dink jy is die beste manier om op te tree
- ook met hom praat
- verduidelik dat dit nie mooi is om so iets te sê nie
- verduidelik dat 'n mens soms op 'n ander manier te werk kan gaan

- aan die klassituasie bloot te stel
- dit is 'n groepsport maar nie 'n spansport nie
- ons landloop groep gaan vanaand bietjie pizzas eet
- dan te kyk en aan te moedig hoe hulle in die groep reageer
- saam met hulle dinge moet probeer doen
- sal ek hom na die groep toe bring
- vir hom sê, “watter voorstel sal jy vir ons gee
- voorberei om deel te kan wees van 'n groepie
- probeer ek hom betrek sodat hy gewoon kan word daaraan
- betrek by groepsaktiwiteite
- gee hom iets om te doen waarmee hy goed is
- deel van 'n kleiner groepie laat wees
- Ek sal deel van die groep wees
- hom te betrek in groepe wat, gekombineerd is
- slagorkes speel, sal ek dat hy ook speel
- stelselmatig die groep groter maak
- stelselmatig saam met meer kinders in 'n groep plaas

- gevind dat versterking baie help
- om hom te beloon
- ek glo nogal aan positiewe versterking
- te beloon omdat hy dit gedoen
- ek glo nogal hulle moet beloon word
- beloon met meer lees werk meer boekies
- hom beloon met iets wat vir hom baie belangrik is
- jy hardloop so goed,
- dit is waarmee jy goed is

- sodat hy gemaklik is
- nie oorweldigend dat hy nie ongemaklik voel nie.
- help om sy emosies te verwerk
- om hom te help om daardie emosie te verwoord
- om daai persoon 'n positiewe selfbeeld te gee
- nie in 'n situasie plaas wat hulle angstig kan maak nie
- eers self die kind se vertrouwe wen
- eers hom self op sy gemak maak
- leer om jou te vertrou

<ul style="list-style-type: none"> • hom baie goed voorberei tot dat jy self dink hy voel veilig • sodat hy belangrik voel • laat veilig voel • probeer om sy vertrouwe te wen
<ul style="list-style-type: none"> • help om eers te verwerk en dan op te tree • wat dink jy is die beste manier om op te tree?’ • die gedrag wat ek graag by hom wil sien, self openbaar • nee kom ons doen dit liewers so • leer om in die oë te kyk as hy kan • ’n lewensles kan leer uit ’n fabel • albei partye te verduidelik dat dit nie aanvaarbare gedrag is nie • vertel soms ’n storie oor ’n soortgelyke situasie gaan
<ul style="list-style-type: none"> • kyk met watter maatjie hy ’n redelike verhouding het • begin met die een kind • werk julle tweetjies saam • help hom daarmee • eers net een tot een • later dalk ’n tweede een bykom • eers ’n een tot een situasie • ’n “buddy” te kry • by te sit soos hy gemakliker raak • iemand betrek, ’n prefek of iemand • hulle vra om eers saam met hom te gaan • skaam teruggetrokke leerder hom kan help • maatjie vra om saam te speel • maatjies betrek • een tot een verhouding, • later meer en meer maatjies • eers twee-twee saam gewerk • dan drie-drie • stelselmatig eers geplaas saam met die stilste kind • saam met die sterkste kind wat verstaan
<ul style="list-style-type: none"> • hom nie sommer so in die trop instuur nie • eers daarop voorberei • nie toelaat dat hy alleen in so situasie is nie • self saam met hom gaan • sal iemand betrek wat spesiaal kan aandag gee • moet dit stappie vir stappie vat • hom baie goed voorberei
<ul style="list-style-type: none"> • leer om in die oë te kyk as hy kan • leer om te luister • leer om vrae te vra • hom ook begin stuur • kon hom met ’n boodskappie stuur • met die hand begin groet
<ul style="list-style-type: none"> • die klank op so vlak is dat hy gemaklik is • by hom hoor of die visuele middels in die klas hom dalk pla

- nie onnodig bloot stel aan 'n raserige groot groep nie
- het begin met aanraking

- 'n oefenfiets waarop hy ry
- So 'n "suit" wat hy aantrek

Vraag 6: Watter ondersteuningsriglyne kan voorgestel word om leerders met outisme te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree?

Mededelings

- die kinders nie onnodig aan spanning blootstel nie
- vooraf ingelig as daar 'n verandering by die skool gaan plaasvind

- konsentreer op die outistiese leerders se behoeftes

- spesiale ondersteuningsgroep stig
- personeel betrokke raak
- begin met 'n ondersteunings groep
- onderwysers beurte maak om hulle te probeer help
- ondersteuningsgroep vir outistiese kinders

- moeite doen om vir hulle te laat inskakel by aktiwiteite
- outistiese kinders meer kontak met mekaar het
- saam met die ander kinders dinge doen
- die kind probeer betrek by ander aktiwiteite
- as iemand wat die span ondersteun
- eers in 'n klein groepie begin
- toegelaat word om iets te doen waarin hy goed is
- pouse dalk probeer om 'n speletjie te inisieer

- betrek by sekere buitemuurse aktiwiteite
- help met telling hou by die rugby
- verantwoordelik maak vir die waterbottels
- deur vir hom taak te gee
- betrek by sekere buitemuurse aktiwiteite
- 'n aktiwiteit begin waarmee outistiese leerder goed is
- iets soos byvoorbeeld skaak
- maak verantwoordeik vir apparaat wat gebruik word
- die tellinghouer te laat wees, maar onder my toesig

- iemand kry om met die kinders te kom praat
- iemand spesiaal met hulle kom gesels
- rugby seuns bymekaarkry en aan hulle verduidelik hoekom die outistiese leerder so optree
- die ander kinders in hulle klas ingelig
- ander kinders in skool ingelig sal word
- ander kinders meer vertel oor outisme

<ul style="list-style-type: none"> • met die ander kinders in sy klas gepraat word • ander leerders aangemoedig om hom te betrek by hulle aktiwiteite • aan die ander kinders te verduidelik
<ul style="list-style-type: none"> • leer deur middel van nabootsing • ander kinders se optrede waar te neem • eers bloot te stel aan 'n situasie deur dit eers net as waarnemer te beleef
<ul style="list-style-type: none"> • lewensvaardigheidsklas klem plaas op sosiale vaardighede • program by die skool kom aanbied
<ul style="list-style-type: none"> • verduidelik hoekom die persoon so optree • aan hulle verduidelik • gesels oor hoekom jy dink die kinders so opgetree het • Bespreek optrede van ander kinders aan hom verduidelik
<ul style="list-style-type: none"> • met behulp van 'n handskoenpop praat • 'n opvoering • rolspel gebruik maak
<ul style="list-style-type: none"> • spraakterapie moet kry • individuele mense met die kinders kom werk • skoolsielkundige

BYLAAG H: KATEGORIEË EN TEMAS

Vraag 1: Wat verstaan die onderwyser onder die begrip outisme?

Kategorieë	Temas
<ul style="list-style-type: none"> • kontak verloor • afsonder • in homself gekeer • onttrek hulle, • op sy eie • eenkant gewees • skaam • loop op sy eie rond 	Kontakverlies en sosiale afsondering
<ul style="list-style-type: none"> • loop snaaks, so half op sy tone • liggaamshouding is ook soms vreemd 	Probleme met grootmotoriek en ongewone liggaamshouding
<ul style="list-style-type: none"> • vroetel soms • wieg heen en weer • wieg of neurie 	Stereotiepe, herhalende bewegings
<ul style="list-style-type: none"> • sosiale kant is anders as ander mense • sosiaal nie heel te maal ontwikkel is nie • nie sosiaal aangepas nie. • 'n gebrek aan sosiale vaardighede • baie afhanklik • Sukkel om maats te maak • maak moeilik vriende • speel nie baie met ander kinders nie • wil nie deel van die groep wees nie • meng nie met ander kinders nie 	Sosiale vaardigheidsprobleme <ul style="list-style-type: none"> • Afhanklik • Sukkel om maats te maak • Probleme met groepdeelname
<ul style="list-style-type: none"> • sukkel om te konsentreer • laat gedurig goed van tafel afval 	Konsentrasie en rustelose gedrag
<ul style="list-style-type: none"> • wys nie emosies nie • raak angstig as die ander kinders te naby aan hom sit. • het baie vrese en angs • raak maklik gespanne 	Emosionele probleme <ul style="list-style-type: none"> • Angs • Vrese • Probleme met emosionele ekspressie
<ul style="list-style-type: none"> • kyk nie iemand in die oë nie • maak nie oogkontak nie • kyk 'n mens ook nie in die oë nie • Maak nie oogkontak nie 	Probleme met nie-verbale kommunikasie: <ul style="list-style-type: none"> • Maak nie oogkontak nie
<ul style="list-style-type: none"> • kommunikeer moeilik met mense • sê maklik goed wat onvanpas is. 	Probleme met verbale kommunikasie:

<ul style="list-style-type: none"> • vreemde manier van praat • praat nie juis nie • praat op 'n hoë stemtoon • praat op een toonhoogte • nie goeie taalvaardigheid nie • soms spraak- en taalprobleme 	<ul style="list-style-type: none"> • Spraakprobleme • Taalprobleme • Onvanpaste mededelings
<ul style="list-style-type: none"> • sekere voorkeure en afkeure 	Aandrag om dinge volgens 'n vasgestelde patroon te doen
<ul style="list-style-type: none"> • hulle is sensitief vir aanraking • hy wou geen aanraking aanvaar nie • hou nie van fisiese kontak en aanraking nie • hulle wil nie vasgedruk word nie • hou nie van geraas nie • sukkel met enige sensoriese goed, reuk, proe, visueel, ouditief 	Sensoriese hipersensitiwiteit <ul style="list-style-type: none"> • Gustatories • Taktueel • Ouditief • Visueel • Olfatories

Vraag 2: Oor watter kennis en vaardighede beskik onderwysers om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?

Kategorieë	Temas
<ul style="list-style-type: none"> • weet nie regtig baie van outisme af nie • geen kenner op die gebied van outisme nie • het regtig nie eintlik veel kennis oor outisme nie • my kennis van outisme is maar beperk • beskou myself nie as regtig bevoeg nie • nie 'n kenner op die gebied van outisme nie • eintlik baie beperkte kennis van outisme • "trial" en "error" maar eintlik en hoop dit werk 	Beperkte kennis en vaardighede
<ul style="list-style-type: none"> • geen formele opleiding nie • nie tydens my studiejare regtig iets van outisme geleer nie • geen formele opleiding nie • geen formele opleiding nie • nooit gedurende my onderwysopleiding iets van outisme geleer nie • geen formele opleiding nie 	Geen formele opleiding gekry nie
<ul style="list-style-type: none"> • artikels wat ek gelees het • het die boek, Raaiselkind gelees • hier en daar in 'n artikel lees • in tydskrif gelees • die boek, Raaiselkind gelees • self gaan oplees 	Raadpleeg verskillende bronne van kennis <ul style="list-style-type: none"> • Literatuur
<ul style="list-style-type: none"> • op die internet na inligting gesoek • selfstudie gedoen op die internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Internet

<ul style="list-style-type: none"> • vra ek maar raad by kollegas as ek hulp nodig het • bietjie by my kollegas geleer • onderwyseresse by spesiale skool • vra maar hulp en raad by spesiale skool 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollegas • Spesiale skool • Kenners van outisme
<ul style="list-style-type: none"> • by iemand gehoor het wat met outiste te doen het • vriende wat 'n groot seun het wat outisties is 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouers van outistiese kind
<ul style="list-style-type: none"> • gebruik maar my jare se ervaring • deur die loop van die jare opgetel 	<ul style="list-style-type: none"> • Maak staat op eie ervaring

Vraag 3: Met watter programme of metodes is onderwysers bekend wat gebruik kan word om outistiese leerders te ondersteun met die aanleer van sosiale vaardighede?

Kategorieë	Temas
<ul style="list-style-type: none"> • geen kennis nie • weet nie van programme nie • glad nie bewus van programme nie • ek ken nie enige programme nie 	Geen kennis nie
<ul style="list-style-type: none"> • ek is bewus van die TEACCH-program 	TEACCH-program
<ul style="list-style-type: none"> • daai <i>talk button</i>” apparaatjies 	Oudiovisuele apparaat

Vraag 4: Oor watter sosiale lewensvaardighede behoort outistiese leerders te beskik ten einde effektief sosiaal te kan funksioneer?

Kategorieë	Temas
<ul style="list-style-type: none"> • Om deel te wees van 'n groep • Om saam met die ander kinders dinge te doen • Om In 'n groep te kan funksioneer • Om saam te kan werk • Om in groepsverband te kan sosialiseer 	<p>Groepsvaardighede</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Om gemaklik en veilig te voel in die klas en in ander situasies • Om emosies te kan verwoord. • Om andere se emosies te kan verstaan • Om emosies te kan beheer 	<p>Emosionele vaardighede</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Om stil te sit en te kan werk aan 'n opdrag of taak • Om te regeer in die klas • Om sy beurt te kan afwag • Om nie homself af te sluit nie • Om selfstandig te kan werk • Om nie die klas te ontwrig nie 	<p>Gedragsvaardighede</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Om te kan luister • Om vrae te beantwoord • Om vrae te vra • Om met maats te kan gesels • Om andere se liggaamstaal te kan lees • Om gesprekke te kan inisieer 	<p>Kommunikasievaardighede</p>

Vraag 5: Watter ondersteuning word tans aan leerders met outisme gegee om sosiale lewensvaardighede aan te leer en toe te pas?

Kategorieë	Temas
<ul style="list-style-type: none"> • sy bank eenkant gesit, • nie midde en rondom ander kinders sit nie • so dat niemand sy onmiddellike ruimte in beslag neem nie • hom skuif tot voor in die klas • die kind naby my te laat sit • veilige hoekie of spasie maak • eenkant in 'n hoekie laat sit • eenkant 'n plek waar hulle niemand anders sien nie • sit heel voor in die klas 	<p>Strukturering van onderrig- en leeromgewing</p>
<ul style="list-style-type: none"> • op sy eie manier hanteer • met hom alleen sit en sê wat hy moet doen • leerder te help met die probleme • altyd vir hom alleen sê en wys wat hy moet doen • eers by hom wees • aanmoedig om te waag • eers alles saam met hom doen • sy werk vir hom eenkant te verduidelik • 'n oog oor hom kan hou • in klasverband ook naby die kind wees • sal persoonlik individueel by die kind probeer wees • Ek probeer maar aan hom verduidelik • ek probeer maar altyd binne sy gesigsveld wees 	<p>Individuele hulp</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ek probeer maar aan hom verduidelik“ • sê jy het nou onttrek van jou maats • Weet hulle hoekom het jy onttrek? • dink jy nie jy moet vir hulle gaan verduidelik hoekom jy onttrek het nie? • Weet jy, jy hardloop so goed, jy hardloop so mooi dit is waarmee jy goed is.” • Ek sal byvoorbeeld ook met hom praat en sê, “jy voel nou so, wat dink jy is die beste manier om op te tree • ook met hom praat • verduidelik dat dit nie mooi is om so iets te sê nie • verduidelik dat 'n mens soms op 'n ander manier te werk kan gaan 	<p>Individuele gesprekvoering</p>
<ul style="list-style-type: none"> • aan die klassituasie bloot te stel • dit is 'n groepsport maar nie 'n spansport nie • ons landloop groep gaan vanaand bietjie pizzas eet • dan te kyk en aan te moedig hoe hulle in die groep reageer • saam met hulle dinge moet probeer doen • sal ek hom na die groep toe bring • vir hom sê, “watter voorstel sal jy vir ons gee • voorberei om deel te kan wees van 'n groepie • probeer ek hom betrek sodat hy gewoon kan word daaraan • betrek by groepsaktiwiteite 	<p>Blootstelling aan groepsaktiwiteite</p>

<ul style="list-style-type: none"> • gee hom iets om te doen waarmee hy goed is • deel van 'n kleiner groepie laat wees • Ek sal deel van die groep wees • hom te betrek in groepe wat, gekombineerd is • slagorkes speel, sal ek dat hy ook speel • stelselmatig die groep groter maak • stelselmatig saam met meer kinders in 'n groep plaas 	
<ul style="list-style-type: none"> • gevind dat versterking baie help • om hom te beloon • ek glo nogal aan positiewe versterking • te beloon omdat hy dit gedoen • ek glo nogal hulle moet beloon word • beloon met meer lees werk meer boekies • hom beloon met iets wat vir hom baie belangrik is • jy hardloop so goed, • dit is waarmee jy goed is 	Positiewe versterking
<ul style="list-style-type: none"> • sodat hy gemaklik is • nie oorweldigend dat hy nie ongemaklik voel nie. • help om sy emosies te verwerk • om hom te help om daardie emosie te verwoord • om daai persoon 'n positiewe selfbeeld te gee • nie in 'n situasie plaas wat hulle angstig kan maak nie • eers self die kind se vertrouwe wen • eers hom self op sy gemak maak • leer om jou te vertrou • hom baie goed voorberei tot dat jy self dink hy voel veilig • sodat hy belangrik voel • laat veilig voel • probeer om sy vertrouwe te wen 	Emosionele ondersteuning
<ul style="list-style-type: none"> • help om eers te verwerk en dan op te tree • wat dink jy is die beste manier om op te tree?' • die gedrag wat ek graag by hom wil sien, self openbaar • nee kom ons doen dit liewers so • leer om in die oë te kyk as hy kan • 'n lewensles kan leer uit 'n fabel • albei partye te verduidelik dat dit nie aanvaarbare gedrag is nie • vertel soms 'n storie wat oor 'n soortgelyke situasie gaan 	Gedragsmodifikasie
<ul style="list-style-type: none"> • kyk met watter maatjie hy 'n redelike verhouding het • begin met die een kind • werk julle tweetjies saam • help hom daarmee • eers net een tot een 	Portuurgroep ondersteuning

<ul style="list-style-type: none"> • later dalk 'n tweede een bykom • eers 'n een tot een situasie • 'n "buddy" te kry • by te sit soos hy gemakliker raak • iemand betrek, 'n prefek of iemand • hulle vra om eers saam met hom te gaan • skaam teruggetrokke leerder hom kan help • maatjie vra om saam te speel • maatjies betrek • een tot een verhouding, • later meer en meer maatjies • eers twee-twee saam gewerk • dan drie-drie • stelselmatig eers geplaas saam met die stilste kind • saam met die sterkste kind wat verstaan 	
<ul style="list-style-type: none"> • hom nie sommer so in die trop instuur nie • eers daarop voorberei • nie toelaat dat hy alleen in so situasie is nie • self saam met hom gaan • sal iemand betrek wat spesiaal kan aandag gee • moet dit stappie vir stappie vat • hom baie goed voorberei 	Sportdeelname
<ul style="list-style-type: none"> • leer om in die oë te kyk as hy kan • leer om te luister • leer om vrae te vra • hom ook begin stuur • kon hom met 'n boodskappie stuur • met die hand begin groet 	Verbetering van kommunikasievaardighede
<ul style="list-style-type: none"> • die klank op so vlak is dat hy gemaklik is • by hom hoor of die visuele middels in die klas hom dalk pla • nie onnodig bloot stel aan 'n raserige groot groep nie • het begin met aanraking 	Sensoriese blootstelling
<ul style="list-style-type: none"> • 'n oefenfiets waarop hy ry • So 'n "suit" wat hy aantrek 	Gebruik van hulpmiddels Alternatiewe hulpmiddels

Vraag 6: Watter ondersteuningsriglyne kan voorgestel word om leerders met outisme te bemagtig om sosiaal gemaklik en aanvaarbaar op te tree?

Kategorieë	Temas
<ul style="list-style-type: none"> • nie onnodig aan spanning blootstel nie • vooraf ingelig as daar 'n verandering by die skool gaan plaasvind 	Vermyn spanningsvolle situasies

<ul style="list-style-type: none"> • konsentreer op die outistiese leerders se behoeftes 	Konsentreer op leerders se spesiale behoeftes
<ul style="list-style-type: none"> • spesiale ondersteuningsgroep stig • personeel betrokke raak • begin met 'n ondersteunings groep • onderwysers beurte maak om hulle te probeer help • ondersteuningsgroep vir outistiese kinders 	Stig ondersteuningsgroep vir outistiese leerders
<ul style="list-style-type: none"> • moeite doen om vir hulle te laat inskakel by aktiwiteite • outistiese kinders meer kontak met mekaar het • saam met die ander kinders dinge doen • die kind probeer betrek by ander aktiwiteite • as iemand wat die span ondersteun • eers in 'n klein groepie begin • toegelaat word om iets te doen waarin hy goed is • pouse dalk probeer om 'n speletjie te inisieer 	Blootstelling aan groepsaktiwiteite
<ul style="list-style-type: none"> • betrek by sekere buitemuurse aktiwiteite • help met telling hou by die rugby • verantwoordelik maak vir die waterbottels • deur vir hom taak te gee • betrek by sekere buitemuurse aktiwiteite • 'n aktiwiteit begin waarmee outistiese leerder goed is • iets soos byvoorbeeld skaak • maak verantwoordelik vir apparaat wat gebruik word • die tellinghouer te laat wees, maar onder my toesig 	Inskakel by buitemuurse aktiwiteite
<ul style="list-style-type: none"> • iemand kry om met die kinders te kom praat • iemand spesiaal met hulle kom gesels • rugby seuns bymekaarkry en aan hulle verduidelik hoekom die outistiese leerder so optree • die ander kinders in hulle klas ingelig • ander kinders in skool ingelig sal word • ander kinders meer vertel oor outisme • met die ander kinders in sy klas gepraat word • ander leerders aangemoedig om hom te betrek by hulle aktiwiteite • aan die ander kinders te verduidelik 	Voorligting aan ander leerders
<ul style="list-style-type: none"> • leer deur middel van nabootsing • ander kinders se optrede waar te neem • eers bloot te stel aan 'n situasie deur dit eers net as waarnemer te beleef 	Modellering van korrekte gedrag
<ul style="list-style-type: none"> • lewensvaardigheidsklas klem plaas op sosiale vaardighede • program by die skool kom aanbied 	Sosialiseringsprogramme
<ul style="list-style-type: none"> • verduidelik hoekom die persoon so optree • aan hulle verduidelik 	Individuele gesprekvoering

<ul style="list-style-type: none"> • gesels oor hoekom jy dink die kinders so opgetree het • Bespreek optrede van ander kinders • aan hom verduidelik 	
<ul style="list-style-type: none"> • met behulp van 'n handskoenpop praat • 'n opvoering • rolspel gebruik maak 	Maak gebruik van psigodrama en rolspel
<ul style="list-style-type: none"> • spraakterapie moet kry • individuele mense met die kinders kom werk • skoolsielkundige 	Maak gebruik van professionele kundigheid

BYLAAG I: ETIEKSERTIFIKAAT



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 259-4900
Faks: (018) 259-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Institutional Research Ethics Regulatory Committee

Tel +27 18 299 4849
Email Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF PROJECT

Based on approval by Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences, the North-West University Institutional Research Ethics Regulatory Committee (NWU-IRERC) hereby approves your project 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 project may be initiated, using the ethics number below.

Project title: Ondersteuning vir die aanleer van sosiale lewensvaardighede deur outistiese leerders.																														
Project Leader: Prof. LW Meyer																														
Student: Me E.J Theron																														
Ethics number: <table border="1"><tr><td>N</td><td>W</td><td>U</td><td>-</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>8</td><td>7</td><td>-</td><td>1</td><td>3</td><td>-</td><td>A</td><td>2</td></tr><tr><td colspan="3">Institution</td><td colspan="5">Project Number</td><td colspan="2">Year</td><td colspan="5">Status</td></tr></table> <small>Status: S = Submission; P = Pa./Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation</small>	N	W	U	-	0	0	0	8	7	-	1	3	-	A	2	Institution			Project Number					Year		Status				
N	W	U	-	0	0	0	8	7	-	1	3	-	A	2																
Institution			Project Number					Year		Status																				
Approval date: 2013-07-31	Expiry date: 2016-12-31	Category: N/A																												

Special conditions of the approval (if any): None

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 project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-IRERC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress 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.
- The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-IRERC. Would there be deviation from the project protocol 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 and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-IRERC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project;
 - 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 NWU-IRERC 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.

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 for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Linda du Plessis
Digitally signed by Linda du Plessis
DN: cn=Linda du Plessis, o=NWU,
ou=Faculty of Education Sciences,
email=Linda.duPlessis@nwu.ac.za,
c=ZA
Date: 2013.10.07 12:53:21 +0200

Prof Linda du Plessis
Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)