

**'N ONDERSOEK NA DIE IMPLEMENTERING VAN
LEERDERONDERSTEUNING IN LANDELIKE
LAERSKOLE**

J. E. CLOETE

Verhandeling voorgelê ter voldoening aan die vereistes vir die

MED- GRAAD in LEERDERONDERSTEUNING

aan die Noordwes-Universiteit(Potchefstroom-kampus)

Studieleier: **Dr. W.N.(Willy) Nel**

November 2012

DANKBETUIGINGS

- * **In die eerste plek wil ek al die dank en eer aan ons Hemelse Meester gee vir die voorreg wat ek gehad het om hierdie studie van my te kan voltooi.**

Ek wil my opregte dank uitspreek teenoor:

- * My studieleier, Dr.W.N (Willy) Nel, vir baie geduld en professionele leiding.
- * Die onderwysdepartement van die Noord-Kaap, Siyanda distrik, vir die toestemming om die navorsing in die distrik te kon doen.
- * My toesighouer by die werk.
- * Die onderwysbestuurders, prinsipale, onderwysers, ouers en leerders wat hierdie navorsing moontlik gemaak het.
- * Mev. F.W Mathys vir haar onbaatsugtige hulp en advies.
- * My taalversorger vir die proeflees van my manuskrip.
- * My kollegas vir hul hulp, raad en aanmoediging.
- * My vriend, H.Jacobs en my dogter, Shanai vir hulle geduld.
- * Spesiale dankie aan my moeder en vader vir hul gebede.
- * Die Noord-Wes Universiteit, Potchefstroom Kampus en Namakwaland Diamantfonds Trust vir finansiële ondersteuning tydens hierdie studie.

SUMMARY

The purpose of this study was to determine how learner support has been implemented in rural, historically coloured, Afrikaans primary schools in a part of the Northern Cape, in particular with regard to what teachers, education administrators, parents and learners understand about learner support, the participants' understanding of learner support compared to the White Paper 6, to what extent schools agree and disagree in their implementation of learner support, and the indicators for realistic learner support in this context. This study made use of the conceptual framework of Transformative Inclusive Education. A qualitative research approach was followed. In this study the research design known as Appreciative Inquiry was used. Findings indicated that learner support is indeed implemented in this specific context. It is also clear that the participants have a good understanding of learner support which corresponds well with the policy position, namely that learner support entails academic support but also other developmental activities which all in the end benefit learners' scholastic achievement. The schools agree in large part in their implementation of learner support and differ only where contextual differences dictate. The indicators for realistic learner support in this context include professional commitment, mutual dedication to each other by the school and the community, countering the potential negative effects of geographical isolation and building strong networks with external partners.

Keywords: learner support, Inclusive Education, Transformative Inclusive Education, rural primary schools.

OPSOMMING

Die doel van hierdie studie was om vas te stel hoe leerderondersteuning geïmplementeer word in landelike, histories bruin, Afrikaanse laerskole in 'n deel van die Noord-Kaap, spesifiek met betrekking tot watter begrip onderwysers, onderwysbestuurders, leerders en ouers het van leerderondersteuning, genoemde deelnemers se begrip van leerderondersteuning vergeleke met Witskrif 6, in watter mate skole ooreenstem en verskil in hul implementering van leerderondersteuning, en die aanwysers vir realistiese leerderondersteuning in daardie konteks. Hierdie studie het gebruik gemaak van die konseptuele raamwerk van Transformatiewe Inklusiwiteit. 'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering is gevolg. Die navorsingsontwerp bekend as Waarderende Onderzoek, *Appreciative Inquiry*, is gevolg. Die bevinding is gemaak dat leerderondersteuning inderdaad geïmplementeer word in daardie konteks. Verder is dit duidelik dat die deelnemers 'n goeie begrip het van leerderondersteuning wat goed saamhang met die Witskrif 6- begrip daarvan, naamlik dat leerderondersteuning akademiese ondersteuning in gedagte het, maar ook ander ontwikkelingsaktiwiteite wat alle leerders se skolastiese vordering tot voordeel strek. Die skole in hierdie studie stem grootliks ooreen in hul implementering van leerderondersteuning en verskil slegs waar kontekstuele verskille dit noodsaak. Die aanwysers vir realistiese leerderondersteuning in daardie konteks sluit in professionele toewyding, wedersydse verbintenis tot mekaar deur die skool en gemeenskap, teenwerk van die potensiële negatiewe effekte van die geografiese afgesonderdheid en die bou van sterk netwerke met eksterne vennote.

Sleutelwoorde: Leerderondersteuning, Inklusiewe Onderwys, Transformatiewe Inklusiwiteit, landelike laerskole.

LYS VAN AFKORTINGS

ANA	<i>Annual National Assessment</i>
IQMS	Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel <i>(Integrated quality management system)</i>
NCSNET	National Commission on Special Needs in Education and Training
NCESS	National Committee for Education Support Services
SBL	Skoolbeheerliggaam

VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat die skripsie wat hiermee vir die Magister Educationis aan die Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Noord-Wes Universiteit, Potchefstroom Kampus, ingedien word, my onafhanklike en selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit of in 'n ander fakulteit ingedien is nie. Die skripsie is die resultaat van my eie poging, uitgevoer met die hulp van 'n erkende studieleier.

.....
J.E.Cloete

.....
Datum

INHOUDSOPGAWE

NOMMER	OPSKRIF	BLADSY
	DANKBETUIGINGS	I
	SUMMARY	li
	OPSOMMING	lii
	LYS VAN AFKORTING	lv
	VERKLARING	v
	Hoofstuk 1: Oriëntering	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Beknopte literatuuroorsig	2-7
1.3	Probleemstelling	7
1.4	Probleemvraag	7
1.5	Doelstellings	8
1.6	Konseptuele Raamwerk	8-9
1.7	Navorsingsmetode	10-11
1.7.1	Konteksbeskrywing en Deelnemers	11-12
1.7.2	Data-insamelingsmetode	12
1.7.3	Data-analise	12-13
1.8	Akkuraatheid en Geloofwaardigheid(“Trustworthiness”)	13-14
1.9	Uitvoerbaarheid van die navorsing	14

1.10	Etiese oorwegings	14
1.11	Operasionele definisies	15
1.11.1	Inklusiewe Onderwys	15
1.11.2	Leerderondersteuning	15
1.11.3	Landelike Laerskole	15
1.11.4	Distrikgebaseerde-ondersteuningspan	15
1.11.5	Skoolondersteuningspan	16
1.11.6	Onderwysbestuurders	16
1.12	Hoofstukindeling	16-17
1.13	Opsomming	17
	Hoofstuk 2: Literatuuroorsig	18
2.1	Inleiding	18-19
2.2	Konseptuele Raamwerk: Transformatiewe Inklusiewe Onderwys (Transformatiewe Inklusiwiteit)	19-23
2.3.	Beleidsaspekte:	23
2.3.1	Internasionale Perspektief	23-24
2.3.2.	Brittanje	25-28
2.3.3	Verenigde State van Amerika	28-31
2.3.4	Beleidsveranderinge in Suid-Afrika: Witskrif 6	31
2.3.4.1	<i>Die beweegrede vir inklusiewe onderwys in Suid-Afrika</i>	31-34
2.3.4.2	<i>Nasionale Kommisie van Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding, die Nasionale Komitee van Onderwysondersteuningsdienste(NCSNET/NCESS)</i>	35-37
2.3.4.2	<i>Witskrif 6-Spesiale Onderwysbehoeftes- Die bou van 'n inklusiewe onderwys en opleiding stelsel</i>	38-56

2.4	Onderwys in landelike konteks	56-59
2.4.1	Kwintiel- klassifikasie	59-64
2.5.	Opsomming	64
	Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en metodologie	65
3.1	Inleiding	65
3.2	Navorsingsvraag en doelstellings	65-66
3.3	Navorsingsmetode	66-67
3.3.1	Eienskappe van kwalitatiewe navorsing waaraan hierdie studie voldoen	67-69
3.3.2	Waarderende Onderzoekmetode	69-70
3.4	Deelnemers	70-71
3.5	Navorsingsmetodologie	71-73
3.5.1	Akkuraatheid en Geloofwaardigheid(“Trustworthiness”)	71-72
3.5.2	Uitvoerbaarheid van die navorsing	72
3.5.3	Eietekklaring	72
3.6	Data-insameling	72-78
	a) <i>Loodstudie</i>	73-76
	b) <i>Individuele semi-gestruktureerde onderhoude</i>	73-76
	c) <i>Die onderhoudformaat en tipe vrae</i>	77
	d) <i>Waarneming</i>	78
3.7	Data-analise	78-79
3.8	Waarde van Navorsingsprojek	80
3.9	Opsomming	80

	Hoofsuk4: Rapportering van bevindinge	81
4.1	Inleiding	81
4.2	Navorsingsbevindinge aan die hand van die navorsingsdoelwit	81
4.2.1	Bevindinge rakende hoofdoelwit :	81-82
	Tema 1: Gesonde praktyke rakende akademiese onder – Steuning	83-84
	<i>Voorsiening van ekstra leermateriaal aan leerders deur skool</i>	83
	<i>Voorsiening van na- skoolure se leerspasie</i>	83-84
	<i>Een- tot een onderrig en goeie vaslegging deur herhaling</i>	84
	Tema 2: Aanspreek van psigo-sosiale probleme.	85
	<i>Voorsiening van leke- sielkundige hulp deur die Skoolpersoneel</i>	85
	<i>Gespesialiseerde ondersteuning aan leerders deur gepaste diensverskaffers.</i>	85-86
	<i>Hulpdienste van die distrikskantoor van onderwys</i>	86
	<i>Skakeling met relevante staatsdepartemente.</i>	87
	Tema 3: Gelyke toegang en gelyke verspreiding van hulpbronne	87
	<i>Die lae kwintiel- klassifikasie van die skool.</i>	88
	<i>Voorsiening van onderrig- en leer materiaal aan skole deur die Department van Onderwys.</i>	88
	<i>Toegang tot en voorsiening van sportaktiwiteite</i>	89
	<i>Toegang tot biblioteke & voorsiening van rekenaarlokale en Internet</i>	89
	<i>Voorsiening van voedsel aan leerders</i>	90
	Tema 4: Bemagtiging van rolspelers	90-92

	<i>Professionele ontwikkeling van onderwysers en ouers deur die skool</i>	90-91
	<i>Professionele ontwikkeling van onderwysers en ouers deur Distriksamptenare</i>	91
	<i>Voorkomende en ondersteunende programme rakende MIV/VIGS en Tuberkulose</i>	92
	Tema 5: Aanspreek van gemeenskapsfaktore	92
	<i>Skool se hulp in die bekom van behuising en elektrisiteit aan die gemeenskap</i>	92
	<i>Skool se rol in die beskikbaarstelling van fasiliteite wat sosiale groei bevorder.</i>	93
	<i>Skool se rol in die stigting van vroueforums om gemeenskap te help.</i>	93-94
4.2.2	Bevindinge rakende subdoelwitte	94-98
4.2.2.1	<i>Bevindinge rakende die begrip wat onderwysers, ouers, leerders en onderwysbestuurders rondom leerondersteuning het.</i>	94-98
4.2.2.2	<i>Bevindinge rakende die doelwit om deelnemers se begrip van leerderondersteuning te meet aan wat Witskrif 6 stel as leerderondersteuning.</i>	98-100
4.2.2.3	<i>Bevindinge rakende die doelwit om die ooreenkomste en verskille tussen skole, wat leerderondersteuning betref, uit te lig.</i>	100-104
4.2.2.4	<i>Bevindinge rakende die doelwit om aanwysers vir realistiese leerderondersteuning te soek vir hierdie konteks.</i>	105-107
4.3	Rapportering van deelnemers se opinies oor die temas tydens terugvoeringswerkswinkels.	107-108
4.4	Opsomming	108
	Hoofstuk 5: Bespreking van bevindinge	109
5.1	Inleiding	109
5.2	Navorsingsdoelwit: Implementering van leerderonder-	109

	steuning in landelike laerskole in die Noord-Kaap:	
5.2.1	Gesonde praktyke rakende akademiese ondersteuning	109-111
5.2.2	Aanspreek van psigososiale probleme	111
5.2.3	Gelyke toegang tot en gelyke verspreiding van hulpbronne	112-113
5.2.4	Bemagtiging van rolspelers	113-114
5.2.5	Aanspreek van gemeenskapsfaktore	114-115
5.3	Bespreking van subdoelwitte	115
5.3.1	Die begrip van deelnemers rakende Leerderondersteuning	115-116
5.3.2	Vergelyking van die deelnemers se begrip van leerderondersteuning met die Witskrif 6 begrip daarvan.	117
5.3.3	Ooreenkomste en verskille tussen skole rakende leerderondersteuning	118
5.3.4	Aanwysers vir realistiese leerderondersteuning in hierdie konteks	118-120
5.4	Opsomming	120
	Hoofstuk 6: Gevolgtrekkings, aanbevelings, beperkinge, afsluiting en slotwoord.	121
6.1	Inleiding	121
6.2	Gevolgtrekkings rakende geselekteerde bevindinge	121-123
6.3	Aanbevelings	123
6.3.1	Algemene aanbevelings	123-124
6.3.2	Spesifieke aanbevelings vir verdere navorsing	125
6.4	Beperkinge van die studie	125
6.5	Afsluiting en slotwoord	126
	Bronnelys	127-144

	Lys van tabelle	
	Tabel 2	62
	Tabel 4.1	82
	Figure 2.1	54
	Addenda	
Addendum 1:	Toestemmingsbrief van Distriksdirekteur	
Addendum 2:	Ingeligte toestemmingsbriewe van:	
Addendum 2a:	Volwassenes	
Addendum 2b:	Leerders	
Addendum 3:	Verklaring deur taalversorger	
Addendum 4:	Etiekklaring	

LYS VAN TABELLE

TABEL 2.....	52
TABEL 4.1.....	82

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 2.1.....	54
-----------------	----

Hoofstuk 1: Oriëntering

1.1 Inleiding

Wêreldwyd word tans stappe geneem om onderwys meer inklusief te maak. Ten einde hervorming tot Inklusiewe, Ondersteunende Onderwys te versnel, het afgevaardigdes van 92 lande in 1994 in Salamanca, Spanje, byeengekom vir die Wêreldkonferensie oor Spesiale Onderwysbehoefte (UNESCO, 1994). Die bekende Salamanca-verklaring is aanvaar met die grondbeginsel dat algemene skole alle kinders behoort te akkommodeer, ongeag hulle fisiese, intellektuele, sosiale, emosionele, linguïstiese of ander stand. 'n Beroep is op alle regerings gedoen om 'n hoë beleids- en begrotingsprioriteit daaraan te verleen, sodat onderwysdienste sodanig kan verbeter dat alle kinders, ongeag hulle verskille of watter hindernisse hulle mag ervaar, ingesluit word (UNESCO, 1994). Suid-Afrika, as 'n lidland van die Verenigde Nasies, is derhalwe polities-moreel verbind tot die grondbeginsels van die Salamanca-verklaring; dus is die ontwikkeling van 'n Inklusiewe Onderwysstelsel een van Suid-Afrika se onderwysprioriteite (Department of Education, 2001). Dié studie volg meer as 16 jaar na die Salamanca-verklaring asook die oorgang na 'n ware demokratiese regering in Suid-Afrika in 1994. Dit is ook meer as 10 jaar sedert Witskrif 6 as die amptelike beleidstuk vir die totstandbringings van Inklusiewe Onderwys in Suid-Afrika aanvaar is (Department of Education, 2001). Hierdie studie is een van vele navorsingstudies (vergelyk Jacobs, 2005; Louw, 2006; Van Rhyen, 2006 en Roberts, 2011) wat die implementering van Inklusiewe Onderwys in Suid-Afrika volg.

Die spesifieke fokus in hierdie studie is om ondersoek in te stel hoedat Inklusiewe, Ondersteunende Onderwys in histories bruin, Afrikaansmedium skole in landelike areas van die Noord-Kaapprovinsie van Suid-Afrika, daarna uitsien.

Vervolgens word 'n beknopte literatuuroorsig aangebied wat uiteindelik aandui watter gaping daar in die huidige literatuur bestaan en word die navorsingsprobleem derhalwe blootgelê.

1.2 Beknopte literatuuroorsig

Die Suid-Afrikaanse konteks is gebaseer op ondersteuningsdienste wat dit ten doel het om leerhindernisse in skole te minimaliseer of om dit heeltemal te elimineer (Department of Education, 2001). Hierdie ondersteuningsdienste is veronderstel om aan al die rolspelers in die onderwys gelewer te word, nl. leerders, onderwysers en ouers. Dié diens moet deur onderwysers, ouers en departementele beamptes aan leerders verskaf word (Department of Education, 2001).

Die Departement van Onderwys definieer probleme wat leerders ondervind soos volg: die ervaring van negatiewe houdings teenoor verskille, ontoereikende kurrikulums, kommunikasieprobleme, onveilige omgewings, onvoldoende beleide en onvoldoende ondersteuning deur ouers, onderwysers en onderwysbestuurders (Department of Education, 2001). In die lig van die veelvuldige vlakke van probleme wat leerders ondervind, kan ondersteuning dus nie eenduidig plaasvind nie. Die Departement van Onderwys beskryf onderwys as 'n opvoedingsstelsel waar die kind in sy totaliteit (huis en gemeenskap) opgevoed behoort te word, met ander woorde, daar moet nie net na die akademiese ondersteuning van leerders gekyk word nie, maar ook na alle aspekte waar leerders ondersteuning benodig (Department of Education, 2001).

Leerderondersteuning kan vele vorme aanneem, soos onder andere ondersteuning ten opsigte van lees-, skryf- en syfervaardigheid, wat deur die onderwyser verskaf word (Grösser, 2007).

Die onderwyser word bestempel as die persoon wat die grootste bydrae lewer tot die opvoedkundige proses, deur onder andere te verseker dat die leerders behoorlik met die leermateriaal in aanraking kom.

Gevolgtlik besef onderwysers dat hulle nuwe metodes moet aanleer om die wye verskeidenheid leerprobleme wat hulle mag teëkom, te kan hanteer (Winkler, 2001). Meer leergeleenthede behoort geskep te word om die probleme wat leerders na die klas bring te kan hanteer. Grösser (2007) is van mening dat, as die leerder ondersteun word om meer betrokke by sy/haar eie leerproses te wees, leer meer doeltreffend kan plaasvind.

Die akademiese ondersteuning van leerders sluit ook sinvolle assessering in as 'n integrale deel van leerderondersteuning. Wanneer assessering slegs gesien word as verantwoordbaarheid aan ouers en gesaghebbendes kan dit nie effektief vir leerderondersteuning aangewend word nie (Vandeyar & Killen, 2007; Reyneke, Meyer & Nel, 2010). In 'n studie deur Du Toit en Forlin (2009) is groter sistemiese probleme geïdentifiseer wat die ontwikkeling van 'n inklusiewe skoolstelsel kan belemmer. Laasgenoemde skrywers het bevind dat probleme in die onderwysstelsel, ondersteuningstelsel en kurrikulum van skole bestaan. Mashau, Steyn, Van der Walt en Wolhuter (2008) het bevind dat die afwesigheid van ondersteuning vanaf distrikkantore 'n verdere probleem is, veral vir landelike skole.

Pillay en Wasielewski (2007) het bevind dat onderwysers in 'n stedelike omgewing nie meer geneig is om ondersteuningsdienste van hul distrikkantore aan te vra nie, omdat hulle onder die indruk is dat hulle skole bloot nie sulke dienste sal ontvang nie. Hierdie persepsies oor hul distrikkantoor is gebaseer op gereelde ervaring van teleurstelling rakende ondersteuningsdienste wat aan hulle beloof word, maar nie gelewer word nie. Een implikasie van hierdie gebrek aan ondersteuning deur distrikkantore kan wees dat skole dan nou meer op interne innovering en bronne moet begin staatmaak om leerderondersteuning vir hulleself uit te klaar en te lewer aan hul leerders.

Wanneer distrikkantoorpersoneel of ander eksterne professionele personeel wel assessering- en ander ondersteuningsdienste verleen, kan daar soms probleme ontstaan rakende die manier waarop uitslae gelewer word (Knoetze

& Vermoter, 2007). Tegnieuse taal wat in verslae deur, onder andere, sielkundiges gebruik word, is nie altyd verstaanbaar vir onderwysers nie.

Onderwysers betwyfel soms die geloofwaardigheid van die verslae omdat die ondersteuningsdienste leerders moontlik slegs een keer per jaar waarneem, terwyl onderwysers deurgaans in kontak met sodanige leerders is. 'n Moontlike gevolg van hierdie soort verslaglewering deur eksterne kundiges en wantroue jeens dié kundiges, kan wees dat skole verder op hulle eie interne kundigheid kan staatmaak om leerderondersteuning aan leerders te bied.

Leerderondersteuning in die vorm van onderrig en leeraktiwiteite deur eksterne ondersteuningsdienste of ondersteuning buite die normale klasruimte is nie altyd beskikbaar nie. Goeie vorme van akademiese leerderondersteuning is te sien in 'n onafhanklike skool, waar onderwysers self ondersteuning volgens 'n sosiale sisteemmodel verleen. Leerderondersteuningsaktiwiteite word hier so ver as moontlik met die bestaande daaglikse klaskameroetone geïntegreer (Krüger & Yorke, 2010). Hierdie soort onderwysergedrewe ingrypings is waarskynlik, gegewe die bevindings van Pillay en Wasielewski (2007) en Mashau, e.a. (2008), eerder die reël as die uitsondering.

In 'n studie deur Ngidi en Qwabe (2006) is bevind dat ouers, onderwysers en prinsipale saamstem dat almal van hulle 'n belangrike rol speel in die skepping van 'n onderrig- en leerkultuur in skole. Hierdie onderskeie rolle wat elkeen moet verrig, word gevind in die beheer en ondersteuningsstelsel van 'n skool. Daarom is dit volgens Clarke (2007) baie belangrik dat alle rolspelers van skole die belangrikheid van elkeen se aandeel in die skool se goeie prestasies moet besef. Wanneer die rolle nie behoortlik uitgevoer word deur die bestuursspan en onderwysers nie, kan dit aanleiding gee tot ontoereikende leerderondersteuning (Ngidi & Qwabe, 2006).

Die Departement van Onderwys het 'n ernstige beroep op alle Suid-Afrikaners gedoen om hande te neem sodat leerders alle uitkomstes in die verskillende leerareas kan bereik (Department of Education, 2008).

Goeie onderwys gaan oor die kwaliteit van dit wat in die klaskamer gebeur en die interaksie wat tussen die onderwyser en die leerder plaasvind: “good teaching and good learning is a school’s bottom line” (Clarke, 2007:203). Clarke (2007) en Fleisch (2008) verwys na onaangename gebeure in die klaskamer as direkte oorsake van die krisis wat tans in Suid-Afrikaanse skole plaasvind. Onderwysers wat onbetrokke is in hul werk as sodanig, kan ook bydra tot die swak uitslae van leerders; sowel as die feit dat daar nie hoë verwagtinge aan hul leerders gestel word nie (Pretorius & De Villiers, 2009). Gepaardgaande daarmee dra die hoë stresvlakke wat onderwysers in hoërskole ervaar (meer as in die geval van laerskole) daartoe by dat leerderondersteuning in skole moontlik nie deeglik plaasvind nie (Jackson & Rothmann, 2006).

Ouerbetrokkenheid speel ‘n belangrike rol in leerderondersteuning. Volgens Mmotlane, Winnaar en Kivilu (2009) is die moeder die hoofbron van ouerbetrokkenheid in leerderaktiwiteite en die vader is dikwels onbetrokke. Hierdie situasie kan later tot ander sekondêre probleme vir die skool lei.

Daar is talle ander faktore wat kan bydra tot hierdie swak prestasie van leerders (Hall & Monson, 2006). Leerprobleme wat in die klaskamer waargeneem word, is dikwels deel van probleme wat begin het lank voor die leerder die skool betree het (Winkler, 2001).

Probleme soos armoede, waarin die meeste van die Suid-Afrikaanse kinders lewe, kan ‘n groot hindernis vir onderwys wees. Armoede het ‘n negatiewe invloed op skoolbywoning (Fleisch, 2008). Om dié hindernisse tot leer en ontwikkeling uit die weg te ruim, is dit kragtens die Grondwet, die staat se plig om regstelling, billikheid en gelykheid in Suid-Afrikaanse skole te verseker (Department of Education, 2001). Die werklikheid van armoede het egter groot implikasies vir die tipe leerderondersteuning wat skole aan hul leerders kan bied.

So het Maarman (2009) onder andere bevind dat leerders in informele gemeenskappe noodwendig oorlewingsuitdagings eerste stel.

Leerders fokus eerder op hul daaglikse behoeftes soos die verkryging van kos en klere. So 'n situasie lei daartoe dat onderwys en die aspirasies wat daarmee gepaardgaan, waarskynlik nie die prioriteit kan geniet wat dit veronderstel is om te geniet in die lewe van armoede-geteisterde leerders en gemeenskappe nie.

Daar is bevind dat kinderarbeid in armoede-geteisterde landelike gemeenskappe gereeld inmeng met leerders se onderwys (Duncan & Bowman, 2008). Onderwys in landelike gebiede verdien dus nadere ondersoek, omdat armoede 'n gegewe is in sodanige gemeenskappe. Soos wat die verskynsel van kinderarbeid in landelike gebiede toon, is onderwys in landelike gebiede kompleks en is daar eiesoortige eise wat gestel word aan leerderondersteuning.

Uit die bogenoemde oorsig is dit duidelik dat ons klaskamers gevul is met leerders met uiteenlopende behoeftes. In die bestuur van ondersteuning wil 'n mens nie verskille wat gebaseer is op hierdie uiteenlopende behoeftes oppervlakkig onsigbaar maak, dit geringskat of ignoreer nie. Alle leerders verdien dus nuwe geleenthede om hulle in 'n veilige en ondersteunende omgewing te kan uitdruk.

In die literatuur wat bestudeer is (Van Rhyne, 2005; Ngidi & Qwabe, 2006; Blignaut, 2007; Pillay & Wasielewski, 2007; Louw, 2009), is daar gevind dat die toepassing van die breë spektrum van leerderondersteuning, wat meer behels as tegniese geletterdheids-en gesyferdheidsondersteuning, soos deur die Witskrif 6 veronderstel, nog nie in diepte bespreek is nie, spesifiek in landelike konteks. Dit blyk of die tendens te wees om leerderondersteuning komponentsgewys te bestudeer, meestal as akademiese ondersteuning aan leerders met akademiese leerhindernisse (Van Rhyne, 2005; Ngidi & Qwabe, 2006; Blignaut, 2007; Pillay & Wasielewski, 2007 en Louw, 2009).

Gegewe hierdie gaping in navorsing, naamlik die holistiese bestudering van leerderondersteuning in landelike konteks, maak dit hierdie studie meer relevant. Dit is verder ook duidelik dat die Witskrif 6-konsep van leerderondersteuning, om alle vorme van leerderprobleme te minimaliseer of

uit die weg te ruim, nog nie ten volle ondersoek is in die konteks van histories bruin, Afrikaansmedium, landelike laerskole nie.

1.3 Probleemstelling

Met die bogenoemde beknopte studie van die literatuur, is dit duidelik dat die volgende probleem aan die lig gekom het as 'n gaping in kennis rakende leerderondersteuning:

- Die lewering van holistiese leerderondersteuning in landelike, histories bruin, Afrikaanse laerskole is nog nie in diepte ondersoek as deel van studies rakende die implementering van inklusiewe onderwys nie.

1.4 Probleemvraag

Uit die bogenoemde probleemstelling volg die navorsingsvraag:

Hoe geskied die lewering van leerderondersteuning in landelike, histories bruin, Afrikaanse laerskole in 'n deel van die Noord-Kaap provinsie?

Na aanleiding van bogenoemde probleemvraag, word die volgende subvrae gestel:

1. Watter begrip het onderwysers, onderwysbestuurders, leerders en ouers in landelike, histories bruin, Afrikaanse laerskole van wat leerderondersteuning behels?
2. Hoe vergelyk die deelnemers se begrip van leerderondersteuning met die Witskrif 6 se definisie van leerderondersteuning?
3. In watter mate verskil en stem die deelnemende skole ooreen wat leerderondersteuningspraktyke betref?
4. Watter moontlike aanwysers vir leerderondersteuning kan geïdentifiseer word in hierdie landelike konteks?

1.5 Doelstellings

Die doel van hierdie studie was om vas te stel hoe leerderondersteuning geïmplementeer kan word in die landelike, histories bruin, Afrikaanse laerskole in 'n deel van die Noord-Kaap, spesifiek met betrekking tot die volgende areas:

- Om te bepaal watter begrip onderwysers, onderwysbestuurders, leerders en ouers in landelike, histories bruin, Afrikaans-medium laerskole het van wat leerderondersteuning behels.
- Om die genoemde deelnemers se begrip van leerderondersteuning te meet aan dit wat die Witskrif 6 stel as leerderondersteuning,
- In watter mate skole ooreenstem en verskil wat leerderondersteuning betref,
- Die identifisering van moontlike aanwysers vir leerderondersteuning in daardie konteks.

1.6 Konseptuele Raamwerk

Transformatiewe Inklusiewe Onderwys is 'n konseptuele beskouing rakende Inklusiewe Onderwys wat deur Artiles, Harris-Murri en Rostenberg (2006) bekendgestel is. Hierdie studie gebruik die konseptuele raamwerk wat deur Transformatiewe Inklusiewe Onderwys voorgestel word as rigtinggewende begroning. Die rede vir die keuse van Transformatiewe Inklusiewe Onderwys as konseptuele raamwerk, is om Inklusiewe Onderwys beter te verstaan, soos uiteengesit in die Witskrif 6 (Department of Education, 2001), die raamwerk vir leerderondersteuning in ons land.

Verder is die feit dat die Suid-Afrikaanse implementering van Inklusiewe Onderwys wat alreeds verby die halfpadmerk is, ingevolge die tydsraamwerk van die Witskrif 6 (Department of Education, 2001), voldoende rede om bekommerd te raak oor die bevindinge wat dui op min sukses in implementering (Roberts, 2011; Du Toit & Forlin, 2009; Louw, 2006; Van Rhyn, 2006).

Daarom, pleks van bloot te fokus op die sukses, al dan nie, van die implementering van leerderondersteuning, ingevolge die beleid (Department of Education, 2001) ondersoek hierdie studie ook konsepverbreiding soos deur die konseptuele raamwerk van Transformatiewe Inklusiewe Onderwys voorgestel.

Hoe hierdie konseptuele raamwerk gebruik word, kan dalk bydra dat daar op 'n ander manier gekyk word na leerderondersteuning as drywer van die Inklusiewe Onderwysbeleid in Suid-Afrika. 'n Studie wat deur Magare, Kitching en Roos (2010) gerapporteer word, dui op die waarde wat 'n ander-soortige konseptuele blik op Inklusiewe Onderwys kan hê vir die uitbou van kennis oor die veld. Die bate-gebaseerde benadering is deur Magare, e.a. (2010) gebruik en gevolglik is daar voorheen onontginde potensiaal vir die implementering van Inklusiewe Onderwys, in hierdie geval die bereidwilligheid van hoërskoolonderwysers tot Inklusiewe Onderwys, geïdentifiseer.

My studie poog om, deur die gebruik van die Konseptuele Raamwerk van Transformatiewe Inklusiewe Onderwys, ook op sodanige wyse 'n bydrae te lewer tot die teoretiese debat oor leerderondersteuning. Die Konseptuele Raamwerk sal later volledig in die literatuurstudie in Hoofstuk 2 bespreek word, maar vir nou volstaan ek met 'n kriptiese opsomming. Transformatiewe Inklusiewe Onderwys beskou Inklusiewe Onderwys as 'n eksplisiete sosiale geregtighedsproses waarin politiese oorwegings soos historiese ongelykhede en skewe sosiale magsverhoudinge ook in oorweging geneem moet word wanneer insluiting van leerders ter sprake kom (Artiles, e.a., 2006). Gegewe die hardnekkige voortbestaan van apartheid se ekonomiese patrone van bevoorregting en benadeling asook die geografiese verspreiding van mense, is hierdie studie se plasing in landelike, histories bruin, Afrikaans-medium laerskole dan verdere rede om, benewens die beleidsraamwerk, ook hierdie konseptuele raamwerk te gebruik. Die historiese agterstand as gevolg van die onderontwikkeling van hierdie skole ingevolge die skewe apartheidsbestedingspatrone tussen wit en bruin onderwys, byvoorbeeld, is beter verstaan deur die lens van Transformatiewe Inklusiewe Onderwys.

1.7 Navorsingsmetode

In hierdie navorsing is die kwalitatiewe benadering gebruik om ondersoek in te stel na die implementering van leerderondersteuning in landelike, Afrikaanse laerskole in die Noord-Kaap. Die kwalitatiewe navorsingsmetode word, volgens Maree (2009), gesien as 'n indiepte studie waar die navorser tot die wese en kern van 'n onbekende verskynsel wil deurdring. Deur binne die raamwerk van 'n kwalitatiewe navorsingsmetode te werk, wou ek tot 'n dieper begrip kom van die relatief onbekende manier waarop leerderondersteuning verskaf word aan leerders in hierdie landelike skole (Maree, 2009). Kwalitatiewe navorsing is ook konteksgebonde.

Dit impliseer dat die verskynsel in die konteks waarin dit voorkom, nagevors word, met ander woorde, ek wou verstaan hoedat leerderondersteuning in landelike, histories bruin, Afrikaanse skole daar uitsien en watter begrip die deelnemers daarvan het. In kwalitatiewe navorsing val die klem op noukeurige beskrywings van ingesamelde data. Kwalitatiewe navorsing stel belang in die kwaliteit en tekstuur van 'n deelnemer se ervaring, eerder as om die verwantskap te identifiseer of te voorspel wat daarna gaan volg (Maree, 2009). Betekenis word aan die data gegee deur die deelnemers se ervarings, begrip en belewenisse van leerderondersteuning te interpreteer.

Volgens Maree (2009) is die metode gemoeid met die verstaan van die proses, die sosiale en kulturele konteks wat sekere gedragspatrone onderskryf en wil dit die "hoekom" vraag in navorsing beantwoord.

Kenmerkende metodes van data-insameling in die kwalitatiewe navorsing is onderhoude, observasies en dokumente (Maree, 2009). In hierdie studie is hoofsaaklik van semi-gestruktureerde onderhoude met deelnemers gebruik gemaak binne die ontwerp bekend as Waarderende Onderzoek (Mertens, 2009). Binne die Waarderende Onderzoekmetode word daar, pleks van 'n fokus op swakhede, eerder geleentheid gebied aan deelnemers om sterkpunte en waarnemings van goeie praktyke rakende leerderondersteuning te deel.

Michael (2005) beskryf dié metode as die gebruik van beide die positiewe en negatiewe ondervindinge van deelnemers om tot instandhouding van goeie praktyke en strewe na beter praktyke in die onderwys te lei. Hierdie balans word verkry deurdat deelnemers self ook kan aandui watter verbeteringe hulle wil sien gebeur.

Die invloed van die Waarderende Onderzoek is te sien in die data-insameling waartydens, in die semi-gestruktureerde onderhoude, deelnemers gevra is om uit te lig wat goed was in die spesifieke skole rakende leerderondersteuning. Die deelnemers moes ook die boustene (met ander woorde dit wat reeds bestaan) vir verdere ontwikkeling uitlig wat die skool, rakende leerderondersteuning, nog beter gaan maak. Verder is deelnemers aangemoedig om kreatiewe en konstruktiewe idees rakende leerderondersteuning uit te ruil. Daardie idees is later in die studie omgesit as aanwysers van leerderondersteuning binne hulle konteks.

1.7.1 Konteksbeskrywing en Deelnemers

In die studie is van twee laerskole in die Noord-Kaap, Siyanda Distrik, gebruik gemaak. Albei skole is spesifiek gekies om te voldoen aan wat vir my logisties moontlik was. Alhoewel dié twee skole, volgens die Staatskoerant van 31 Augustus 2006, in dieselfde armoede-kwintiel (naamlik drie) val, dui hulle graad 4-leerders se prestasie op verskillende vlakke van leerderondersteuning e het dit my navorsingsnuuskierigheid geprikkel.

Die distriksverslag van die Jaarlikse Nasionale Assessering, in Engels bekend as ANA, *Annual National Assessment*, van 2008 toon dat 65% van graad 4- leerders in die Siyanda-distrik van die Noord-Kaap op vlakke 1 en 2 lê. Hierdie vlakke van prestasie beteken dat leerders onder die vlak van 50% presteer het. Dié verslag toon ook dat die meeste van die leerders in graad 3 tot 6 op 'n vlak laer as 50% presteer het. 'n Interessante verskynsel is dat daar merkbare verskille in die prestasie van die twee deelnemende skole was, met een skool wat bo die distriksgemiddelde presteer het en die ander skool onder die distriksgemiddelde (Departement van Onderwys Siyanda, 2009).

Een skool, in die omgang bekend as 'n eilandskool, is in die Keimoesgebied van die Oranjerivier, waar die rivier vertak en 'n aantal bewoonbare eilande vorm. Die gekose eilandskool is slegs toeganklik deur vyf smal eenvoertuigbruggies wat oor die rivier loop en groot gevare vir leerders sowel as onderwysers inhou. Die gemeenskap bestaan uit 16 huisgesinne en die gebied word as 'n afgeleë plaaslike of landelike area beskryf. Die skool beskik oor 'n leerdertal van 29 en slegs twee onderwysers, insluitende die prinsipaal. Volgens die prinsipaal ontvang 98% van die skool se leerders staatstoelae. By hierdie eilandskool is die volgende deelnemers betrek: twee onderwysers, drie leerders, drie ouers en een senior onderwysbestuurder van die distrikskantoor wat die skool bedien. Hierdie skool was tydens en na die jongste vloed van die Oranjerivier (in 2010) by 'n ander skool in die dorp gehuisves omdat die skoolgebou en die gebiede rondom die skool ontoeganklik was.

Die tweede skool is 'n landelike skool in die landbouggebied van Groblershoop langs die Oranjerivier. Die leerdertal is ongeveer 78.

By hierdie skool is drie onderwysers, insluitend die prinsipaal, asook drie leerders, drie ouers en een senior onderwysbestuurder van die distrikskantoor wat die skool bedien, betrek.

1.7.2 Data-insamelingsmetode

As data-insamelingsmetode is daar vir die doel van die studie gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude gebaseer op die Waarderende Ondersoekmetode. Onderhoude is op digitale stemopnemers opgeneem vir latere transkripsie.

1.7.3 Data-analise

Volgens Wiersma en Jurs (2009) word van kwalitatiewe data-analise verwag om inligting te organiseer en data te verminder. Dié proses word kodering genoem (Maree, 2009). Onderhoude is getranskribeer en die presiese name van deelnemers is in die transkripsies vermy.

In hierdie studie is van tematiese analise vir kwalitatiewe dataverwerking gebruik gemaak, soos beskryf deur Creswell (2008) en Maree (2009).

1.8 Akkuraatheid en Geloofwaardigheid (“Trustworthiness”)

Hierdie navorsing is, soos beskryf, binne die kwalitatiewe benadering. Konsepte soos geldigheid en betroubaarheid, kan dus nie, soos wat dit in kwantitatiewe navorsing gebruik word, oorgedra word op hierdie studie nie. *Akkuraatheid* (Denscombe, 2010) in die sosiale wetenskappe, soos opvoedkunde, omvat die essensies van geldigheid en betroubaarheid.

Daarom word daar ook in sosiale wetenskappe gepoog om so ver as moontlik die geldigheid van data en die betroubaarheid van metodes te probeer verseker. Mertens (2009) rapporteer spesifieke strategieë om *geloofwaardigheid* in navorsing te probeer verseker.

Hierdie strategieë sluit in: substansiële omgang met deelnemers, portuurbetrokkenheid waarin ander navorsers of derdepartypersone betrek word, progressiewe subjektiwiteit deur diep selfrefleksie tydens die navorsingsproses en bekom van deelnemers se opinies oor die geloofwaardigheid van resultate.

In hierdie navorsing is gepoog om akkuraatheid en geloofwaardigheid so ver as moontlik te verseker. Soos in die agtergrond tot hierdie studie genoem, is ek, uit die aard van my werk as Distriksamptenaar van Onderwys in gereelde kontak met die beoogde teikenskole sowel as ander skole. Tydens die periode van navorsing het ek addisioneel tot my werksprogram substansiële tyd spandeer met die insameling van data en derhalwe met die deelnemers.

Na die ontwerp van die data-insamelingsmetode se protokol vir die semi-gestruktureerde onderhoude het ek vooraf 'n loodsstudie by soortgelyke skole as die deelnemende skole onderneem.

Daardie protokol is deur soortgelyke rolspelers as die rolspelers in die deelnemende skole deurgewerk om te verseker dat die uiteindelige protokol sover as moontlik die begripvlakke en opvoedkundige peil van die

uiteindelijke deelnemers in ag neem. Na die loodsstudie is die protokol hersien om relevante veranderinge aan te bring, soos deur die loodsgehoor aangedui. Tydens data-insameling het die wyse waarop daar met die deelnemers omgegaan is, verseker dat die etiese beginsel van *respek* deurgaans gehandhaaf is.

1.9 Uitvoerbaarheid van die navorsing

Hierdie navorsing was uitvoerbaar omdat die laerskole binne my bereik was.

Ek, as departementele amptenaar, lê gereeld besoeke by hierdie skole af. Verder was die distrikbestuur van die Noord-Kaap Departement van Onderwys ten gunste dat die navorsing by die betrokke skole onderneem word.

1.10 Etiese oorwegings

Toestemming is van die Onderwysdepartement verkry, asook van die deelnemers, naamlik die onderwysbestuurders, prinsipale, onderwysers, ouers en leerders (via hul ouers) om sodoende te verhoed dat daar oneties opgetree word. Alle deelnemers het voor die aanvang van die studie 'n inligtingsbrief ontvang en hulle is versoek om 'n toestemmingsbrief in te vul. Hulle is ingelig oor die doel van die navorsingsprojek. Deelnemers het na die lees van die skrywe verstaan waaroor die studie handel.

Hulle moes ook aandui of hulle bereid was om aan die studie deel te neem of nie. Persoonlike inligting en name is konfidensieel gehou.

Etiese toestemming vir bogenoemde studie is ook verkry by die Etiese Komitee van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noord-Wes Universiteit, Potchefstroom Kampus. Die volgende etiekklaringsnommer is aan die studie toegeken, naamlik NWU-00132-11-S2.

1.11 Operasionele definisies

1.11.1 Inklusiewe Onderwys

Inklusiewe onderwys is 'n stelsel van onderwys waar alle leerders binne dieselfde kurrikulum- en assesseringsraamwerk onderrig en geassesseer moet word, ongeag hulle fisiese, intellektuele, sosiale, emosionele of linguïstiese stand (Department of Education, 2001 & 2002).

1.11.2 Leerderondersteuning

Dit verwys na enige ekstra hulp en bystand wat die onderwyser, ouer en onderwysondersteuningsdienste aan die leerder verskaf indien enige hindernisse geïdentifiseer word. Leerders ontvang sodoende ondersteuning om aan die uitkomstes van alle leerareas wat in die kurrikulum aangebied mag word, te voldoen (Department of Education, 2001 & 2002).

1.11.3 Landelike Laerskole

Landelike laerskole verwys na laerskole wat veraf geleë is in plattelandse gebiede en wat soms moeilik bereikbaar is (HAT, 2005). Dié laerskole huisves meestal leerders vanaf graad 1 tot 7.

1.11.4 Distriksgebaseerde - ondersteuningspan

Die distriksgebaseerde ondersteuningspan sluit in die departementele amptenare van die Inklusiewe eenheid by die distrikkantoor, naamlik sielkundiges, spraak- en arbeids-terapeute, kurrikulumspesialiste en remediërende onderwysers. Hierdie ondersteuningspan verskaf gespesialiseerde diens ter ondersteuning van leerders met leerhindernisse (Department of Education, 2001).

1.11.5 Skoolondersteuningspan

Die skoolondersteuningspan word intern by 'n skool of instansie gekies. Die primêre funksie daarvan is om 'n goeie leerder-onderwyserondersteuningsdiens te vestig en op die been te bring. Hierdie diens sal die onderrig- en leerproses ondersteun deur sifting, identifisering, assessering en ondersteuning (in Engels bekend as die SIAS-proses, Department of Education, 2007).

1.11.6 Onderwysbestuurders

Die term onderwysbestuurders omskryf die portefeuljes (soos leerareabestuur en kringbestuur) van amptenare in die Departement van Onderwys. Leerareabestuurders is die term wat in die Noord-Kaap gebruik word vir 'n persoon wat 'n leerarea (vak) in 'n sekere distrik monitor en ondersteun. Kringbestuurders is onderwysamptenare wat oorhoofs oor 'n virtuele kring van skole in die distrikte van die Noord-Kaap Departement van Onderwys, optree.

1.12 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1: Oriëntering

In hierdie hoofstuk word die inleiding, probleemstelling, doelstelling, navorsingsontwerp, beperkinge, konsepbeskrywing en program van die studie uiteengesit.

Hoofstuk 2: Literatuuoroorsig

Hoofstuk twee bevat inligting rakende beleidsaspekte wat deur middel van die literatuurstudie ingewin is. 'n Studie is gemaak van die relevante beleid asook die historiese verloop van Inklusiewe Onderwys. Met dié agtergrond is die Suid-Afrikaanse beleid (Witskrif 6) rakende Inklusiewe Onderwys omskryf ten einde 'n goeie begrip van leerderondersteuning te verkry, sowel as wat wetgewing van skole verwag. Verder word die Konseptuele Raamwerk van Transformatiewe Inklusiewe Onderwys in meer detail bekendgestel.

Die definisie van leerderondersteuning is weergee en 'n uitgebreide literatuurstudie rakende relevante onderwysaspekte in landelike gebiede van Suid-Afrika is ook weergee.

Hoofstuk 3: Navorsingsmetode en Metodologie

'n Beskrywing van die navorsingsontwerp en metodologie was die fokus in hoofstuk 3.

Hoofstuk 4: Rapportering van bevindinge

Die bevindinge is onder verskillende temas en sub-temas gerapporteer.

Hoofstuk 5: Bespreking van bevindinge

Die bevindinge, soos gerapporteer in die vorige hoofstuk, is bespreek aan die hand van die navorsingsdoel en subdoelwitte.

Hoofstuk 6: Gevolgtrekkings, aanbevelings, beperkinge, afsluiting en slotwoord

In hierdie hoofstuk is gevolgtrekkings gemaak na aanleiding van die bespreking van die data. Aanbevelings is gemaak, opgevolg deur erkenning van die beperkinge van hierdie studie. Die studie word afgesluit in die laaste seksie van hierdie hoofstuk

1.13 Opsomming

In hierdie hoofstuk is 'n kort oorsig gegee van die probleemstelling, doelstelling, konseptuele raamwerk, navorsingsontwerp, etiese oorwegings, konsepbeskrywing en die hoofstukindeling waarvolgens die studie gerapporteer word.

In die volgende hoofstuk sal die literatuuroorsig weergegee word.

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig

2.1 Inleiding

Dit is duidelik dat ons klaskamers gevul is met leerders wat oor uiteenlopende vermoëns beskik. Alle leerders verdien voldoende geleentheid om hulle in 'n veilige en ondersteunende omgewing te kan uitdruk.

Die idee van ondersteuning moet dus 'n radikale herdefinisie en herkonseptualisering ondergaan ten einde 'n enkele geïntegreerde onderwysstelsel te ontwikkel waar ondersteuning 'n sistemiese, geïntegreerde deel van algemene onderwysvoorsiening vir almal kan wees.

In Junie 1994 het 92 regerings saam met 25 internasionale organisasies 'n verklaring tydens die Salamanca-kongres uitgereik wat bepaal dat diegene wat spesiale onderwysbehoefte ervaar toegang tot algemene skole, wat hulle binne 'n leerdergesentreerde benadering moet akkommodeer, moes verkry (Naicker, 1999 & UNESCO, 1994). Die term wat aan hierdie tipe onderwysstelsel toegeken was, is Inklusiewe Onderwys.

Inklusiewe Onderwys is gebaseer op die beginsel dat alle leerders die reg het om te leer en dat alle leerders ondersteuning benodig (Department of Education, 2001). Hierdie onderwysbestel erken dat alle leerders van mekaar verskil en dus verskillende leerbehoefte het. Dit vereis dat hierdie diversiteit met betrekking tot leer in 'n inklusiewe klaskamer geakkommodeer moet word deur die implementering van 'n Inklusiewe Kurrikulum.

'n Inklusiewe Kurrikulum is afhanklik van deurlopende pedagogiese en organisatoriese ontwikkeling. Dit kan bereik word deur gebruikmaking van samewerkende en ondersteunende strategieë deur onderwysers in skole.

Ten einde 'n Inklusiewe Kurrikulum vir die 21^{ste} eeu te bevorder, moet alle opvoeders met die nodige kennis, vaardighede, gesindhede en waardes toegerus word. Hulle moet, byvoorbeeld, in staat wees om multivlakklasse te hanteer, deur hooflesse met variasies voor te berei wat individuele leerders se leerbehoefte aanspreek. Hulle moet ook vertrouwd wees met konsepte soos koöperatiewe leer en kurrikulumverryking, en moet weet hoe om leerders met gedragsprobleme te hanteer (Department of Education, 2001).

In hierdie hoofstuk sal die literatuur wat relevant tot die studie is, bespreek word. Die geskiedenis en beleid van Inklusiewe Onderwys, internasionaal en in Suid-Afrika, sal deeglik geanaliseer word. Met dié agtergrond sal die Suid-Afrikaanse beleid soos vervat in Witskrif 6 (Department of Education, 2001) rakende Inklusiewe Onderwys omskryf word ten einde 'n goeie begrip van leerderondersteuning te verkry en wat die wetgewing van skole verwag. Eers gee ek 'n beskrywing van die konseptuele raamwerk wat hierdie studie onderlê; Transformatiewe Inklusiwiteit.

2.2 Konseptuele Raamwerk: Transformatiewe Inklusiewe Onderwys (Transformatiewe Inklusiwiteit).

Binne die breë definisie van Inklusiewe Onderwys wat in die Suid-Afrikaanse beleidskonteks (Department of Education, 2001) gebruik word, is daar 'n deeglike begrip dat hindernisse tot leer nie uitsluitlik van binne die leerder afkomstig is nie, maar ook konteksgebonde is. Hierdie begrip alleen is al aanduidend van die teoretiese progressiwiteit binne Inklusiewe Onderwys literatuur as sodanig. Artiles, Kozleski, Dorn en Christensen (2006) kom tot die slotsom dat die teoretiese besinnings binne Inklusiewe Onderwys alreeds die praktyk van Inklusiewe Onderwys verbygesteek het soos gedemonstreer deur die Witskrif 6-konseptualisering van Inklusiewe Onderwys in ons Suid-Afrikaanse onderwys konteks (Department of Education, 2001). Dit beteken dat die praktiese wyses waarop insluiting bewerkstellig word, nog nie die buigzaamheid en sofistikasie toon wat reeds te bespeur is in die teorie nie.

Hierdie teoretiese sofistikasie is nie noodwendig sleg vir die veld van Inklusiewe Onderwys nie, soos die beweging na Transformatiewe Inklusiewe Onderwys (Transformatiewe Inklusiwiteit) aandui.

Transformatiewe Inklusiwiteit is deur Artiles, Harris-Murri en Rostenberg (2006) geformuleer toe hulle die begrip van Inklusiewe Onderwys, as 'n strewe na sosiale geregtigheid, op teoretiese vlak uitgebrei het. Artiles, Harris-Murri en Rostenberg (2006) het in die bestaande literatuur oor Inklusiewe Onderwys agtergekom dat die siening van Inklusiewe Onderwys as sosiale geregtigheid op twee diskoerse gebou is; regverdiging en implementering.

In die regverdigingsdiskoers word die logika van insluiting baie mooi uitgepak sodat daar geen twyfel is dat Inklusiewe Onderwys die regte beweging is in die regte menseregterigting nie. Die insluiting van leerders met hindernisse tot leer word heel gemaklik geregverdig as die regte ding om te doen. Die implementeringsdiskoers het te make met die wyses waarop gestalte gegee kan word aan die ideaal van insluiting, met ander woorde, hoe word hulpbronne versprei en aangewend om ook leerders met hindernisse te bevoordeel, en hoe word maksimale toegang tot onderwys verseker vir sodanige leerders. Transformatiewe Inklusiwiteit erken wel hierdie gewone sienings van Inklusiewe Onderwys as sosiale geregtigheid, maar brei dit verder uit. Soos Artiles, Klingner en Tate (2006) verbreed Artiles, Harris-Murri en Rostenberg (2006) die diskoerse deur besinnings oor die invloed van groot sistemiese ongelykhede in te sluit in die besprekings aangaande Inklusiewe Onderwys. Artiles, Kozleski, Trent, Osher en Ortiz (2010) dui aan dat sistemiese magte soos klasgrootte, beskikbaarheid van hulpbronne vir leerderondersteuning, kulturele bevoegdheid en die samewerkingsgebroke tussen skole en gesinne wel kan inspeel op leerders se akademiese prestasie en deelname aan onderwysaktiwiteite. Deur die kritiese ondersoek van ideologiese en historiese aannames oor verskille tussen mense by te voeg in die diskoerse aangaande Inklusiewe Onderwys het Artiles, Harris-Murri en Rostenberg (2006) die begrip van Inklusiewe Onderwys uitgebrei na Transformatiewe Inklusiwiteit.

Die transformatiewe aard van hierdie kritiese siening van Inklusiewe Onderwys as sosiale geregtigheid is te sien in die aksies wat deur Artiles, Harris-Murri en Rostenberg (2006) voorgestel word ter verbreding van die gewone individualistiese diskoerse. Benewens die kritiese soeke na die invloed van ideologiese en historiese aannames oor verskille tussen mense word daar aan die hand gedoen dat onderhandelings plaasvind oor programme, instrumente en praktyke ter insluiting van alle leerders. Die meganismes waarvolgens die marginalisering van sekere mense bewerkstellig word, word ook deel van die teoretiese ontblotings van ideologiese en historiese bevoorregting en benadeling binne Transformatiewe Inklusiwiteit. Onderliggende redes vir die patrone van verteenwoordiging in spesiale onderwysopsette moet ook nagegaan word om vas te stel waarom sekere groepe oor- of onderverteenvoerdig is in spesiale onderwysvoorsiening, soos Artiles, Kozleski, Trent, Osher en Ortiz (2010) gedoen het in hulle studie oor sodanige patrone in Amerika. In 'n oorsig oor die vordering van Inklusiewe Onderwys, tien jaar na die Salamanca-verklaring, doen Ainscow en César (2006) aan die hand dat kritiese besinnings oor Inklusiewe Onderwys ook moet probeer verstaan hoe kulturele hulpbronne, verhoudings en samelewingstrukture insluiting aanmoedig of ontmoedig.

Ter illustrasie van hierdie punt dui Transformatiewe Inklusiwiteit (Artiles, Harris-Murri & Rostenberg, 2006) aan hoe die kulturele hulpbron van meriete, as dit neerslag vind in suiwer meriete-gebaseerde skoolkulture, insluiting kan teenwerk omdat meriete die regverdige verspreiding van ander hulpbronne, soos onderwyseraandag, kan beïnvloed en betekenisvolle deelname kan affekteer.

Alhoewel nie baie sterk uitgedruk in die oorspronklike idee van Transformatiewe Inklusiwiteit nie, is dit duidelik dat die rol van mag ook ondersoek moet word in die praktyk en teorie van Inklusiewe Onderwys en die gepaardgaande leerderondersteuning.

Artiles, Kozleski, Dorn en Christensen (2006) stel dit eksplisiet as 'n uitdaging aan navorsers in Inklusiewe Onderwys dat die rol wat mag speel in die lewens van onderwysers en leerders, asook die ontwikkeling van 'n skool, ondersoek moet word in besinnings oor insluiting en die leerderondersteuning wat daarmee saamgaan. In hierdie verband word dit duidelik dat Transformatiewe Inklusiwiteit nie net 'n teoretiese konstruk kan bly wat net in navorsing neerslag vind nie, maar prakties toegepas moet word.

Kozleski en Waitoller (2010) rapporteer 'n studie waarin die opleiding van onderwysers vir toepassing van Inklusiewe Onderwys bespreek word. Daarin word die onderwysers se blootstelling aan verskillende kritiese teoretiese konstrakte en besprekings voorop gestel as belangrike elemente in opleiding. Die onderwysstudente in daardie studie word ontwikkel in vele fasette van hul identiteite, begrip van kultuur, leer en assessering. Die einddoel van daardie opleiding is om die onderwysers wat uiteindelik uittree uit die opleidingsprogram en intree in die praktyk, in staat te stel om leeromgewings te ontwerp wat ingestel is op die ontwikkeling van die leergemeenskap. In die ontwikkeling van die leergemeenskap gee die onderwysers erkenning aan leerders se kulturele geskiedenis, intellektuele ervarings en sielkundige kenmerke. Deegliker leerderondersteuning kan geskied as die lede van die leergemeenskap hulle toewy aan die kritiese erkenning van geskiedenis, ervaring en sielkundige kenmerke (Kozleski & Waitoller, 2010). Artiles, Klingner en Tate (2006) se slotsom dat professionele praktyke, soos te sien in die werk van die onderwyser, as kulturele werk beskou kan word, gee 'n aanduiding van die waarde van Transformatiewe Inklusiwiteit omdat hierdie slotsom mens dadelik herinner daaraan dat sulke kulturele werk sekere groepe kan bevoordeel of benadeel afhangend van die groepe se bewustheid van die kulturele kodes wat aan die werk is.

Die studie van Kozleski en Waitoller (2010) dui aan hoe onderwysers sensitief kan omgaan met hul werk ter insluiting van leerders.

Die waarde van Transformatiewe Inklusiwiteit vir my studie is dat dit my 'n kritiese bewustheid gee van die komplekse aard van leerderondersteuning as sentrale begrip binne die bevordering van 'n Inklusiewe Onderwysstelsel. 'n Groot hoeveelheid leerders in Suid-Afrika is histories gemarginaliseer (Hlalele, 2012; Nkoane, 2012). Juis daarom behoort kritiese sosiale geregtigheid die fokuspunt van alle praktiese vorme van leerderondersteuning te wees (Artiles, Harris-Murri & Rostenberg, 2006) om sodoende die gaping tussen die progressiewe teorie en stagnante praktyke in Inklusiewe Onderwys te vernou. Transformatiewe Inklusiwiteit gee my die teoretiese raamwerk om die praktyk van leerderondersteuning vanuit 'n vars, aksiegerigte perspektief te benader in hierdie studie.

Voor 1994 het spesiale onderwys (in sommige rasgebaseerde onderwysdepartemente) en geen spesiale onderwysvoorsiening (in die meerderheid van swart onderwysdepartemente) in Suid-Afrika baie leerlinge van hoofstroomonderwys uitgesluit. Dit is teen hierdie agtergrond van ongelykhede, ontoeganklikheid, uitsluiting, etikettering, duplisering van dienste en beperkte toegang tot hulpbronne dat 'n doelbewuste poging in die Witskrif 6 gemaak is, om weg te beweeg van die ongelykhede van die verlede na 'n Inklusiewe Onderwysstelsel (Department of Education, 2001). Vervolgens sal die beleidsaspekte bespreek word.

2.3. Beleidsaspekte:

2.3.1 Internasionale Perspektief

Gedurende die 1960's het die idee van normalisering in die Westerse beskawing as een van 'n reeks uitkomstes vir sosiale, ekonomiese en kulturele transformasie ontstaan (Engelbrecht & Snyman, 1999). Die snelle politieke veranderinge, soos die beweging na liberale regeringsvorme in die Weste, waarin diversiteit en gelykheid van gestremdes erken was, het 'n groot invloed op onderwys gehad.

Hierdie liberale en progressiewe demokratiese veranderinge het 'n direkte invloed op onderwys in die 1970's gehad, waar leerders met spesiale behoeftes in aparte skole gehuisves was (Pottas, 2005).

Sedert 1975 het onderwys vir leerders met gestremdhede wêreldwyd baie aandag ontvang deur verskillende aktiwiteite van die Verenigde Nasies (VN), soos universele verklarings, om beter onderwys aan almal te verskaf (Smith-Davids, 2002; Nel, Nel & Hugo, 2012). Volgens Smith-Davids (2002) het die Verenigde Nasies se lidlande hulle volle steun vir menseregte, onderwys en integrasie vir gestremde persone gegee.

Volgens Smith-Davids (2002), en Nel, Nel en Hugo (2012), en Engelbrecht, Kitching en Nel (2009) is daar verskillende inisiatiewe vir die regte vir gestremde persone gepubliseer, wat insluit die wêreldprogramme vir gestremde persone, die wêreldverklaring wat onderwys vir almal bepleit, die standaardriglyne vir geleenthede vir ongeskikte persone en die Wêreld-Konferensie oor Onderwys vir Almal wat in 1990 in Jomtien, Thailand, gehou is (UNESCO,1994).

Wêreldwyd word tans stappe geneem om onderwys meer inklusief te maak. In sekere lande word omvangryke vordering gemaak. Die bereiking van 'n Inklusiewe Onderwysstelsel is egter nog 'n groot uitdaging vir meeste van die lande (Nel, Nel & Hugo 2012). Daar is lande waar, ten spyte van internasionale tendense, nog weinig hervorming tot leerdergesentreerde onderwys plaasvind en die individuele behoeftes van leerders steeds misken word.

Vervolgens word 'n bespreking gegee hoe Inklusiewe Onderwys in die Verenigde Koninkryk en die Verenigde State van Amerika toegepas word.

2.3.2 Brittanje

Gedurende die twintigste eeu het onderwys 'n sensitiewe sosiale, ekonomiese en politieke kwessie geword. Onderwys was die grondslag van die gemeenskap (Vincent, 2000). In die laaste dekade van die vorige eeu het daar 'n sterk beweging in Brittanje ontstaan teen die afsondering van leerders met spesiale onderwysbehoefte in afsonderlike skole. Dié beweging het vereis dat die spesiale onderwysstelsel vervang moet word met 'n enkele, ten volle ondersteunde, inklusiewe onderwysstelsel (Brown, 1992). Dit het uiteindelik uitgeloop op die Onderwyswet van 1996, wat Inklusiewe Onderwys toegelaat het sonder om spesiale skole tot niet te maak in Brittanje (Brown, 1992). Na aanleiding van dié wetgewing is daar in Brittanje 'n verskeidenheid omvattende ondersteuningstelsels ontwikkel vir leerders wat leerhindernisse ervaar het. Daar was van skole vereis om verskille in leerders te akkommodeer en hulle by te staan. Elke skool in Brittanje was, onder andere, verplig om 'n beleid op te stel rakende die hantering van leerders met spesiale onderwysbehoefte. By elke skool moes 'n onderwyser as koördineerder aangewys word, wat verantwoordelik sou wees vir die dag-tot-dag funksionering van aktiwiteite wat uit die skool se beleid rakende spesiale onderwysbehoefte voortgespruit het (TeacherNet, 2004d). 'n Voorbeeld van 'n steunstelsel in Brittanje wat gepoog het om leerhindernisse te verwyder, was die "*Foreign Language Assistants Scheme*". Dit was deur die onderwysdepartemente befonds en het assistente voorsien wat aan leerders hulp moes verleen, wat nie ten volle Engels magtig was nie (TeacherNet, 2004c).

Die Kinderwet van 2004 was ingestel (Nutbrown & Clough, 2006). Hierdie wet was 'n radikale en verreikende beleidsverandering vir Brittanje. Volgens Nutbrown en Clough (2006) het die Kinderwet van 2004 betrekking op alle kinders in Brittanje. Dit het 'n baie duidelike impak gemaak veral waar leerders voorheen baie kwesbaar was, leerders wat risiko gevalle was en vir leerders met leerhindernisse en spesiale behoeftes.

Hierdie Kinderwet van 2004 het 'n groter klem geplaas op die bevordering van samewerking tussen geïntegreerde dienste. Spesialisdienste moes gelewer word aan teikengroepe en kinders met addisionele behoeftes, onder andere, kinders met ouers wat verstandelik gestremd was of leerders wat in onveilige omstandighede gelewe het en wat beskerming benodig het. Nuwe pligte en verantwoordelikhede is aan die regering en plaaslike gesag ten opsigte van kinderdienste uitgestip. Hierdie wet het dit baie duidelik gestel “elke kind is belangrik” asook die veranderinge vir kinders, spel die nasionale raamwerk uit om plaaslike programme te verander, sodat dienste gelewer kan word om in die behoeftes van leerders en jongmense te voorsien (Nutbrown & Clough, 2006). Geleentheid is dus geoptimaliseer en risiko's verminder. Hierdie dienste was uiters belangrik sodat die fokus verskuif kon word vanaf die gevolge van probleme in leerders na die voorkoming daarvan, voordat dinge in die eerste plek 'n verkeerde wending kon aanneem. Hierdie transformasie kon slegs plaasvind met die samewerking van plaaslike leiers en gemeenskappe. Programme is aangewend wat gefokus het op veranderinge tot dienste wat aan kinders gebied sou word. Die beleid van “elke kind is belangrik” behels die volgende uitkomst, naamlik: gesonde, veilige en gelukkige kinders (Nutbrown & Clough, 2006).

Ainscow (2005) argumenteer dat inklusiwiteit een van die grootste uitdagings in die wêreld is. Die fokus van onderwys in Brittanje was geplaas op meganismes wat kan help dat stelsels makliker in 'n inklusiewe rigting kan werk. Ainscow (2005) plaas die klem op faktore binne die skool wat 'n groot invloed het op die ontwikkeling van praktyke sowel as kontekstuele faktore wat kan bydra om hierdie ontwikkeling te strem.

Ainscow (2005) argumenteer ook dat leerhindernisse by leerders ontstaan as gevolg van bestaande eng denkrigtings. Strategieë om inklusiewe praktyke te ontwikkel behels die onderbreking van sulke denkrigtings ten einde moontlikhede wat voorheen nie in ag geneem is, te verken sodat met Inklusiewe Onderwys vorentoe beweeg kon word.

Volgens Vincent (2000) en Nutbrown en Clough (2006) kan ouers ouergesentreerde organisasies vorm om onderwysgeleenthede vir alle leerders in Brittanje te skep. By hierdie organisasies kan ouers deelneem aan debatte rakende onderwysaspekte wat afgeskeep of vermy was. Volgens Vincent (2000) is ouerbetrokkenheid 'n baie belangrike komponent in die bou van 'n Inklusiewe Onderwysstelsel in Brittanje.

Ten spyte van omvattende regulasies en ondersteuningstelsels om Inklusiewe Onderwys te bevorder, is daar egter steeds probleme (BBC NEWS, 2004a). Ward (2004) bevestig die stadige vordering ten opsigte van inklusiwiteit in die Britse samelewing wat baie maklik kinders met merkbare verskille verwerp en afsonder. In 'n verslag wat deur die Walliese wetgewende vergadering se komitee oor onderwys en lewenslange leer bekend gemaak is, word kommer uitgespreek oor die ernstige tekort aan terapeute wat leerders met kommunikasieprobleme kan steun. Volgens die verslag is dit veral Walliese sprekers en ander leerders wie se huistaal nie Engels is nie, wat hierdeur geraak word. In die verslag word ook aangedui dat baie leerders skade ly omdat hulle spesiale behoeftes, óf te laat, óf glad nie geïdentifiseer word nie (BBC NEWS, 2004a).

Nutbrown en Clough (2006) het drie faktore rakende kinders met spesiale behoeftes geïdentifiseer naamlik; hoë kwaliteit assessering deur multi-professionele agentskappe, wye reeks spesialisdienste wat naby leerders se verblyf gestasioneer is en effektiewe professionele leierskap wat as deel van 'n multi-dissiplinêre span, sake van kinders met spesiale behoeftes goed kan bestuur.

Volgens Nutbrown en Clough (2006) was 'n Algemene Assesserings-raamwerk in 2008 geïmplimenter wat verbruikersvriendelike assessering behels het ten opsigte van kinders se individuele, gesins- en gemeenskapsbehoefte. Die doelwitte van die Algemene Assesserings raamwerk was om meer effektief die vroeë identifisering van leerders met addisionele behoeftes daar te stel.

Nes elders in die wêreld, is die uitdaging in Brittanje dat nuwe houdings en vaardighede in hoofstroomskole ontwikkel moet word sodat leerders met spesiale behoeftes vinniger ingesluit kan word.

2.3.3 Verenigde State van Amerika

Die Verenigde State van Amerika beskik oor 'n sterk en omvattende beleid wat ten doel het om gelyke onderwysgeleenthede vir almal te voorsien (Spelling, 2008). Die hervorming van onderwys en die herskepping van die Amerikaanse samelewing spreek tot die noodsaaklike veranderinge wat nodig is in die VSA ten opsigte van inklusiewe onderwys vir alle leerders (Lipsky & Gartner, 1997). Die regte- en etiekdiskoers plaas die fokus op die rol van skole in Amerika om ongelykhede in die onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoefte gelyk te stel (Dyson, 1999). Ten spyte hiervan is daar steeds voorbeelde waar daar onderskeid gemaak word tussen rasse-groepe en waar kultuurgroepe verskillend behandel word.

Die sluiting van skole wat uitsluitlik voorsiening gemaak het vir swart leerders in die Verenigde State van Amerika, na 'n Hooggeregshof-uitspraak in 1954, het die hoop in dié land laat opvlam dat rassesekeiding in skole iets van die verlede was (Thigpen, 2004; Lipsky & Gartner, 1997). Dit blyk egter dat daar steeds gereeld insidente plaasvind wat met rassediskriminasie en onverdraagsaamheid verband hou. Harris (1996) verklaar na aanleiding van 'n insident by 'n skool in Georgia, dat swart leerders nie die genoegsame respek ontvang wat hulle verdien nie.

Volgens Thigpen (2004) bestaan sterk vooroordele steeds in klaskamers waar onderwysers steeds die verwagting het dat wit leerders beter sal presteer as leerders van ander rasse-groepe. Barnes, Bentrup, Ekman en Brady (2004) bevestig dit en verklaar dat daar dubbele standaarde by onderwysers ontstaan in die vorm van 'n jammerte vir Afro-Amerikaanse kinders, daarom wil onderwysers hulle nie te hard druk nie.

Thigpen (2004) bevestig dat wit leerders in baie skole steeds beter presteer as hulle swart eweknieë. Moontlike redes wat hiertoe kan bydra is die wit persepsies dat swart leerders 'n anti-intellektuele kultuur het, dat swart ouers 'n onkritiese houding teenoor die skole het en 'n gebrek aan aksie vertoon om die verskille uit te wis (Barnes, Bentrup, Ekman & Brady, 2004). Aanvullend hiertoe dui Sultana (2000) aan dat baie leerders van Asiatiese oorsprong in die VSA benadeel word as gevolg van taalprobleme. Deelname deur die ouers in gesprekke en evaluerings is nie moontlik nie, aangesien hulle in baie gevalle nie Engels verstaan of hulself nie in Engels kan uitdruk nie. Sultana (2000) wys daarop dat baie onderwysers aanvaar dat taalprobleme die enigste hindernis is wat leer belemmer en doen nie moeite om die leerders verder te evalueer om ander leerhindernisse te identifiseer nie. Leerders wat dus die reg op steun het, word daardie reg ontnem. Uitdrukings en idiomatiese spreektaal kan ook tot misverstande lei (Sultana, 2000).

Uit die bogenoemde blyk dit dat in die VSA taal-, ras- en kultuurverskille hindernisse kan wees en dat leerders as gevolg daarvan deur samelewingskragte verhinder kan word om hulle volle potensiaal te verwesenlik. Volgens Spelling (2008) het alle Amerikaners hulleself tot die revolusionêre idee verbind, dat elke kind kan leer. Bevordering van leerderprestasie, koestering van onderwysuksesse en die versekering van gelyke onderwysgeleenthede vir alle leerders het vir die VSA top prioriteit geword (Spelling, 2008).

Die missie van VSA onderwys is om leerderprestasie te bevorder en leerders voor te berei vir kompetisie met die res van die wêreld deur uitstekende onderwys te bevorder en gelyke toegang tot onderwys te verseker. Volgens Spelling (2008) berus die onderwys van die VSA op baie mense van verskillende vlakke van die regering, maar is so ontwerp om na een uitkoms te lei, naamlik kwaliteitonderwys vir elke leerder. Die Departement van Onderwys het hulle verbind om kwaliteitonderwys aan alle leerders in die VSA, insluitend individue met spesiale onderwysbehoefte, te verskaf.

Die “No Child Left Behind” wet van 2001 het kwaliteitonderwys belowe aan alle leerders sowel as leerders met spesiale onderwysbehoefte. Die akademiese prestering van hierdie leerders het ‘n nasionale prioriteit geword.

Om hierdie uitkoms te bereik is volgens Spelling (2008) egter nie ‘n maklike taak nie, maar dit hang af van ‘n uiters hoogs gekwalifiseerde onderwyser wat in elke klaskamer gevind word, wat hoë verwagtinge vir elke leerder in die klaskamer koester. Om hierdie hoogs gekwalifiseerde onderwysers, ingesluit gekwalifiseerde onderwysers vir spesiale behoefte-leerders daar te stel, het die staat programme in plek gestel wat befonds word. Volgens Spelling (2008) loop dit hand aan hand met gereelde assessering om te kan sien wat werk en wat nie. Dit is weer nou verwant aan ingeligte ouers wat goeie en regte keuses vir hul kinders kan maak.

Volgens Spelling (2008) het die implimentering van die “Individuele met Spesiale Onderwysbehoefte Wet” van 2004 tot gevolg gehad dat leerders met spesiale onderwysbehoefte, groot welslae in die klaskamer behaal. Ongeveer 96% van die leerders met spesiale onderwysbehoefte word al ingesluit by hoofstroomskole in die VSA. Die ander 4% behoort tot aparte spesiale skole wat hulself uitsluitlik toewy aan leerders met spesiale onderwysbehoefte (Spelling, 2008).

Die meeste van die leerders met spesiale onderwysbehoefte wat hoofstroomskole bywoon, word met behulp van toepaslike hulptoerusting tydens bepaalde periodes deur ‘n gekwalifiseerde spesiale onderwyser ondersteun.

Die tyd wat hierdie leerders buite die hoofstroomklaskamer spandeer in spesiale klasse wissel na gelang van die aard van die leerder se spesialeonderwysbehoefte. Hierbewens spandeer die helfte van die leerders met spesiale onderwysbehoefte, 80% of meer van hul dag in die hoofstroomklaskamers (Spelling, 2008).

Ten einde al hul leerders sinvol op te voed erken die VSA dat hulle slegs suksesvol sal wees deur met die internasionale gemeenskap saam te werk om die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte aan te spreek, aldus Spelling (2008).

Die VSA ondersteun die doelwitte van Inklusiewe Onderwys en gelyke onderwysgeleenthede vir alle leerders wat deur UNESCO daargestel is. Volgens Kemple, Hartie, Correa en Fox (1994) hou die mate waarin onderwysers, gesinne en gemeenskapsleiers die verbetering van onderwys vir alle leerders bespreek, groot belofte in vir die transformasie van Amerikaanse skole. Volgens Spelling (2008) het dit jare geneem vir die VSA om op nasionale vlak ooreenkoms te bereik, maar vandag word 'n hernude toewyding tot uitmuntende onderwys in die VSA bespeur, wat aangevuur was deur die "No child left behind"- wet van 2001 (Spelling, 2008).

2.3.4 Beleidsveranderinge in Suid-Afrika: Witskrif 6

2.3.4.1. Die bewegredes vir inklusiewe onderwys in Suid-Afrika.

Voor die nasionale demokratiese verkiesing in 1994 was Suid-Afrikaanse onderwys in verskillende rasgebaseerde departemente en tuisland departemente opverdeel (Department of Education, 2005; Fleish, 2008; Engelbrecht, 2006). Volgens Engelbrecht (2006) en die Departement van Onderwys (2005) was hierdie departemente bedoel om verskillende etniese groepe in Suid-Afrika afsonderlik te verteenwoordig. Binne hierdie gekompliseerde onderwysstelsel was daar ook nog 'n tweeledige stelsel van hoofstroomonderwys en spesiale onderwys (Engelbrecht, Kitching & Nel, 2009; Naicker, 1999). In Suid-Afrika is spesiale onderwys 'n sektor waar die invloed van apartheid nog baie duidelik sigbaar was. Skeiding van leerders op grond van ras is verder uitgebrei om leerders op grond van 'n gestremdheid ook te skei.

Spesiale skole was in die vorige bedeling georganiseer volgens twee onderskeidingsnaamlik *ras* en die *tipe gestremdheid*. Spesiale skole vir blankes was uitstekend toegerus, terwyl dié vir ander bevolkingsgroepe swak toegerus was (Department of Education, 2001).

Leerders met gestremdhede het moeilik toegang tot onderwys verkry. Nel, Nel en Hugo (2012) beskryf dat daar relatief min spesiale skole bestaan (in die geval van die Noord-Kaap bestaan daar slegs 'n paar spesiale skole) en dat 'n leerder streng binne 'n kategorie geplaas is, om toelating te kon verkry. Leerders wat leerhindernisse ervaar het, as gevolg van armoede, spesifiek soos in hierdie skole wat in die studie gebruik was en die meeste ander skole in die Noord-Kaap wat dieselfde kondisies as gevolg van armoede ervaar, het nie gekwalifiseer vir spesiale onderwysondersteuning nie. Hierdie stelsel het slegs leerders wat intrinsieke mediesgebaseerde, organiese kondisies gehad het, geakkommodeer (Department of Education, 2001; Engelbrecht, Kitching & Nel, 2009). Leerders met leer en ontwikkelingshindernisse is dikwels na verwys as leerlinge met spesiale onderwysbehoefte (Muthukrishna & Schoeman, 2010). Gestremde leerders is geëtiketteer en gekategoriseer en 'n stigma aan hulle toegeskryf wat dikwels kon lei tot 'n lae selfbeeld (Bornman & Rose, 2010).

Volgens Nel, Nel en Hugo (2012) was die impak van hierdie beleid dat slegs 20% van leerders met gestremdhede in spesiale skole geakkommodeer is. Aanduidings in 2001 was dat slegs 64 200 leerders in die ongeveer 380 spesiale skole geakkommodeer kon word en dat van sowat 280 000 kinders met gestremdhede nie rekening gegee kon word nie (Department of Education, 2001; Nel, Nel & Hugo, 2012).

Baie leerders wat wél spesiale onderwys ontvang het, het hulleself in gemarginaliseerde posisies bevind (Engelbrecht, 2006). Volgens Naicker (1999) en Engelbrecht, Kitching en Nel (2009) het baie jong mense wat as gevolg van hulle gestremdhede of leerprobleme in spesiale skole of klasse onderrig was, 'n historiese agterstand wat hulle op hoëronderwysvlak kon

benadeel. As hulle uit die meer beskermde omgewing van spesiale skole kon kom, kan 'n groot hoëronderwysinstelling oorweldigend wees.

Leerders wat in spesiale skole of spesiale klasse skoolgaan, sosialiseer dikwels nie met nie-gestremdes van dieselfde ouderdomsgroepe nie (Bornman & Rose, 2010). Hulle word dus sosiaal benadeel en vind dit dikwels moeilik om in te skakel by die sosiale lewe van naskoolse inrigtings (Naicker, 1999).

Baie leerders ervaar ook daaglikse probleme wat nie in een van die kategorieë val wat vir spesiale hulp geïdentifiseer is nie. Leerders van alle ouderdomme bevind hulleself in gemeenskappe waar daaglikse 'n stryd gestry word om aan die mees basiese behoeftes, soos voedsel en skuiling, te voorsien, en waar stresfaktore emosionele gedrag en akademiese probleme veroorsaak. Fleish (2008), Nel, Nel & Hugo (2012) en Engelbrecht (2006) beskryf geweld, armoede, mishandeling, ondervoeding, drank- en dwelmmisbruik, MIV/VIGS, die sosiale impak van bendes en kommersiële uitbuiting as voorbeelde van risiko's waaraan die skoolgaande bevolking in Suid-Afrika daaglikse blootgestel word. Alhoewel die skoolsielkundige dienste poog om leerders met hulle probleme te help, is die hulp onvoldoende as gevolg van die tekort aan personeel. Nog 'n verskynsel is dat leerders dikwels nie aanvanklike leerversperrings ervaar nie, maar as gevolg van gebeurtenisse en situasies, soos byvoorbeeld die dood van 'n ouer of gesinslid, die afdanking van 'n ouer en die gevolglike finansiële nood wat ontstaan, verandering in gesondheid, en vele ander, steun benodig (Fleish, 2008; Nel, Nel & Hugo, 2012).

Sedert 'n demokratiese bedeling in 1994 in Suid-Afrika aan bewind gekom het, was die land in 'n proses van sosiale, politieke, ekonomiese en onderwystransformasie wat 'n meer inklusiewe gemeenskap ten doel gehad het (Nel, Nel & Hugo, 2012; Engelbrecht, 2006). Beleidsontwikkeling het die meeste aandag geniet, wat bewys het dat die Suid-Afrikaanse regering dit ernstig bedoel om diversiteit in die leerderbevolking aan te spreek en om die nodige ondersteuning dwarsdeur 'n demokratiese Suid-Afrika te bied.

Internasionale riglyne soos die Wêreld Konferensie vir Onderwys vir Almal, 1994, het 'n algemene raamwerk vir beleidsontwikkeling in die Suid-Afrikaanse bedeling geskep (Lomofsky & Lazarus, 2001).

Nel, Nel en Hugo (2012) beskryf 'n paar relevante regeringsdokumente wat as rigtingwyser vir die implimentering van Inklusiewe Onderwys dien: die Witskrif vir Onderwys en Opleiding in 'n Demokratiese Suid-Afrika (Department of Education, 1995), die Suid-Afrikaanse Skolewet, die Witskrif vir Integrale Nasionale Ongeskiktheidstrategieë (Minister in die Adjunk President se kantoor, 1997), die Nasionale Kommisie vir Spesiale Onderwysbehoefte en Opleiding en die Nasionale Komitee vir Onderwys (Department of Education, 1997) wat ondersoek ingestel het en 'n behoefte bepaling gemaak het ten opsigte van Inklusiewe Onderwys en dan uiteindelik, die beleid, Witskrif 6, vir die bou van 'n Inklusiewe Onderwys en Opleidingstelsel, wat in 2001 uitgebring is (Department of Education, 2001).

Nel, Nel, Hugo (2012), Engelbrecht, Kitching en Nel (2009) noem dat 'n paradigmaverskuiwing vanaf die mediese model na 'n meer sosiale model duidelik in hierdie dokumente gereflekteer word. Volgens hulle dui dit ook die eerste inisiatiewe wat geneem was aan, om te transformeer van 'n spesiale onderwysstelsel na 'n algemene onderwysstelsel wat die diversiteit van alle leerders se leerbehoefte kan herken en aanspreek.

Die Witskrif het ontstaan uit 'n behoefte vir verandering en die ontwikkeling van 'n Inklusiewe Onderwysstelsel vir Suid-Afrika (Department of Education, 2001). Die versoek was dat so 'n stelsel aan die diverse behoeftes van leerders moet voldoen en leerders se verskillende leerstyle en leertempo moet akkommodeer. Daar moet ook voorsien word in verskillende taalbehoefte van leerders, wat gebaretaal insluit (Bornman & Rose, 2010; Naicker, 1999). Om aan hierdie versoek te kon voldoen het die destydse Minister van Onderwys die volgende komitees aangestel om ondersoek in te stel oor die haalbaarheid van so 'n integrale en omvattende benadering.

2.3.4.2 Nasionale Kommissie van Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding, die Nasionale Komitee van Onderwysondersteunings- dienste (NCSNET/NCESS)

In Julie 2001 het die destydse Minister van Onderwys, professor Kader Asmal, die Witskrif 6 vrygestel.

Hierdie beleid was in 1996 geïnisieer deur die destydse Minister van Onderwys, deurdat die Nasionale Kommissie van Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding, die Nasionale Komitee van Onderwysondersteuningsdienste aangestel was om ondersoek in te stel en aanbevelings te maak op aspekte van spesiale behoeftes en ondersteuningsdienste in die onderwys in Suid-Afrika (Department of Education, 1997; Engelbrecht, Snyman, 1999; Naicker, 1999; Nel, Nel & Hugo, 2012). Die ondersoek was baie deeglik gedoen en het alle afdelings van die onderwys, soos vroeë kinderontwikkeling, die algemene onderwys en opleidingsfase, hoër onderwys en volwasse onderwys, gedek (Nel, Nel & Hugo, 2012). Alle aspekte van die onderwys was ingesluit, soos die organisering en bestuur, befondsing, kurrikulum en die ontwikkeling van instansies, verspreiding en ontwikkeling van menslike hulpbronne, was ook ondersoek (Muthukrishna & Schoeman, 2010; Nel, Nel & Hugo, 2012). Dit het beteken dat Inklusiewe eenhede in alle provinsies en distrikte op die been gebring was.

Die finale verslag van hierdie ondersoek was op 28 November 1997 aan die Minister van Onderwys oorhandig, wat in 'n konsepbeleidsdokument in Februarie 1998 vir kommentaar en aanbevelings deur die algemene publiek uitgegee het (Muthukrishna & Schoeman, 2010; Department of Education, 2001; Eenet, 2002).

Volgens die Departement van Onderwys (2001) het die sentrale bevindinge van die ondersoek bevestig dat gespesialiseerde onderwys en steundienste hoofsaaklik aan 'n klein persentasie leerders met gestremdhede binne

spesiale skole en klasse voorsien word. Die voorsiening vir spesiale onderwys en steun is gemaak op 'n rassegrondslag wat die beste menslike, fisiese en materiële hulpbronne gereserveer het vir die blankes. Die meeste van die leerders met gestremdhede het óf buite die stelsel geval, óf het in die hoofstroom beland omdat daar nie 'n alternatief was nie. Die kurrikulum en die onderwysstelsel in die geheel het oor die algemeen nie daarin geslaag om die diverse behoeftes van die leerderbevolking aan te spreek nie en het gelei tot 'n enorme aantal skoolverlatings. Daar is wél tot 'n mate tydens die formele skool aandag geskenk aan spesiale behoeftes, maar dit is ernstig afgeskeep op ander vlakke van onderwys.

Volgens die Departement van Onderwys (2001) en Nel, Nel en Hugo (2012) het die NCSNET en NCESS in hulle verslag aan die Minister van Onderwys sekere aanbevelings gemaak, onder andere, dat die onderwys- en opleidingstelsel onderwys vir almal moet bevorder, asook die ontwikkeling van inklusiewe en ondersteunende sentrums vir leer moet bevorder. Die stelsel en sentrums moet alle leerders in staat stel om aktief deel te neem aan die opvoedingsproses sodat hulle hul potensiaal kan ontwikkel en uitbrei, en as gelykwaardige lede 'n rol in die gemeenskap kan vervul.

NCSNET/NCESS moes ook fokus op die terminologie van spesiale behoeftes en onderwysondersteuning (Department of Education, 2001). Die kommissie het bevind dat die woorde 'spesiale onderwysbehoefte' problematies was omdat dit impliseer dat leerders waarna verwys word nie hoort in die stelsel nie.

Die behoeftes en persoonlike tekortkominge van die leerder word beklemtoon ten koste van die klem op die sosiale tekortkominge van die stelsel. Volgens die kommissie is dit belangrik om die oorsake van die leeragterstande in die stelsel te identifiseer en die fokus op die behoefte vir ondersteuning te plaas. Die konsep van leerhindernisse was voorgestel om alle moontlike aspekte aan te spreek wat kan bydra tot die onvermoë van die stelsel om diversiteit te akkomodeer, wat lei tot agterstande van leerders of wat kan verhoed dat

leerders voldoende onderwys ontvang (Muthukrishna & Schoeman, 2010). Lomofsky en Lazarus (2001) argumenteer dat die uitdaging is om leerhindernisse in leerders te minimaliseer, selfs te verwyder en te voorkom, sodat die onderwysstelsel die behoeftes van die leerders kan aanspreek.

Die konsep van leerhindernisse kon egter baie maklik met die Suid-Afrikaanse situasie geassosieer word en die belangrikste leerhindernisse is soos volg geïdentifiseer (Department of Education, 1997; Lazarus, Daniëls & Engelbrecht, 1999; Department of Education, 2001; Lomofsky & Lazarus, 2001; Eleweke & Rodda, 2002): sosio-ekonomiese agtergronde, 'n ontoeganklike kurrikulum, taalkommunikasie, onveilige omgewings, ondersteuningsdienste, onbetrokke ouers, tekorte aan menslike hulpbronne ensovoorts.

Volgens Fleish (2008) en Nel, Nel en Hugo (2012) is die sosio-ekonomiese agtergronde van leerders, hul houding teenoor skool en die ontoeganklike kurrikulum van die grootste faktore wat kan bydra tot leerhindernisse. In die Suid-Afrikaanse opset met sy veelrassige, multikulturele en veeltalige opset kan taal ook as een van die grootste hindernisse uitgelig word. As gevolg van die groot misdaadsyfer in Suid-Afrika word baie skole in onveilige omgewings aangetref. Werkloosheid en onbetrokke of selfs afwesige ouers is ook 'n wesenlike probleem (Fleish, 2008).

Die aanbevelings van NCSNET/NCESS is deur die wetgewer aanvaar en het gelei tot die publikasie van die Inklusiewe Onderwysbeleid, Witskrif 6, wat hierna bespreek word (Department of Education, 2001)

2.3.4.3. Witskrif 6: Spesiale Onderwysbehoefte: Die bou van 'n inklusiewe onderwys en opleidingstelsel

Na aanleiding van die verslae van die *NCSNET/NCESS* (Nasionale Kommissie van Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding, die Nasionale Komitee van Onderwysondersteuningsdienste) en die openbare kommentaar wat op die verslae gelewer was, is die Witskrif 6 in Julie 2001 aanvaar, as die beleid om 'n Inklusiewe Onderwys en Opleidingstelsel te bou in Suid-Afrika (Department of Education, 2001; Nel, Nel & Hugo, 2012). Dié Inklusiewe Onderwysbeleid, soos dit in Suid-Afrika deur die bepaalde Witskrif 6 omskryf is, kan as rigtinggewend beskou word en word vervolgens bespreek en ontleed. Hierdie beleid vorm die grondslag van Inklusiewe Onderwys in Suid-Afrika en het ten doel om alle leerders deel van een onderwysstelsel te maak. Een onderwysstelsel beteken egter nie dat elkeen van die sowat 29 000 openbare skole met die volle reeks van hulpbronne (bv. Braille-skrywers, gehoorapparaat en ander tegnologie) wat nodig is, toegerus gaan word nie, maar maak voorsiening vir drie vlakke van ondersteuning vir leerders (Department of Education, 2001; Nel, Nel & Hugo 2012).

Volgens die Departement van Onderwys (2001) en Engelbrecht, Kitching en Nel (2009) sal die meeste van die huidige hoofstroomskole as algemene inklusiewe skole omskep word wat leerders met spesiale onderwysbehoefte akkommodeer. Ten minstens een primêre skool in elke skooldistrik sal in 'n sogenaamde voldiensskool omskep word. Hierdie skool sal vir leerders wie se spesiale behoeftes van so 'n aard is dat hulle matige ondersteuning benodig, voorsiening maak. Dié skole sal met die nodige fisiese, materiële en menslike hulpbronne toegerus word, terwyl die werknemers verbonde aan hierdie skole professionele personeelontwikkeling sal moet ondergaan om die diverse spektrum van leerbehoefte te kan hanteer (Department of Education, 2001). Hierdie skole sal egter nie eksklusief net vir leerders met spesiale leerbehoefte voorsiening maak nie en sal toeganklik wees vir alle leerders wat in die omgewing woon. Die huidige spesiale skole word verander in hulpbronsentrums.

Hulle sal net onderwysdienste verleen aan leerders wat intensiewe steun nodig het (bv. leerders met veelvuldige gestremdhede). Hierdie skole sal ook 'n verdere rol vervul, naamlik om steun te verleen aan al die voldiensskole asook aan alle ander skole in hulle omgewing (Department of Education, 2001; Bornman & Rose, 2010).

As gevolg van die omvangryke eise wat Inklusiewe Onderwys stel, is dit noodsaaklik dat inklusiewe skole omvattende ondersteuningstelsels in plek het. Verskeie persone en instansies, soos ouers, die gemeenskap, professionele persone en die openbare sektor, moet ondersteuningsrolle vervul (Eenet, 2002; Bornman & Rose, 2010).

Volgens die Departement van Onderwys (2001) het die implementering van die beleid sekere kort- en langtermyn doelstellings. Die korttermyn doelstellings was om die gebreke en swakpunte van die huidige stelsel te verbeter deur toeganklikheid en voorsiening vir diegene wat van skoolgaande ouderdom is, uit te brei om transformasie teweeg te bring. Verder moet die publiek ingelig word om hulle te oortuig en hul steun te verkry vir transformasie. Laastens moet ondersteuningstrukture by skole en distriksgebaseerde ondersteuningspanne op die been gebring word (Bornman & Rose, 2010).

Volgens die Departement van Onderwys (2001) het so 'n onderwysstelsel ook langtermyn doelstellings wat alle leerhindernisse ontbloot en aanspreek, ook die breë spektrum van leerbehoefte erken en dit aanspreek. Die ideaal is ook om 'n onderwys- en opleidingstelsel daar te stel waarbinne elke individu kan ontwikkel vir die 21ste eeu en om te verseker dat menslike potensiaal maksimaal ontgin word. Die getal produktiewe landsburgers relatief tot die getal afhanklikes van die staat sal verhoog word op die langtermyn (Bornman & Rose, 2010).

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

Die implementering van die beleid moet oor 'n tydperk van 20 jaar ingefaseer word. Tussen 2001 en 2003 was 'n nasionale bekendstellingsveldtog gehou om steun vir die beleid te verkry, en om die ongeveer 280 000 kinders met gestremdhede, wat uitgesluit is van onderwys by skole, in te skryf. Dertig spesiale skole sou na hulpbronsentrums omgeskakel word en dertig primêre skole in dieselfde skooldistrik moet na voldiensskole omgeskakel word, aldus die Witskrif 6 (Department of Education, 2001).

Prosedures om leerprobleme vroegtydig te identifiseer en leerhindernisse te verminder, sou vir die fases van voorskool tot Graad 3 ontwikkel word (Naicker, 2000). Gedurende 2004 tot 2008 moet verdere en hoër onderwysinstellings die kapasiteit ontwikkel om 'n verskeidenheid van leerders, en in die besonder leerders met gestremdhede, te onderrig. Uitreikprogramme na teikengemeenskappe asook die aantal hulpbronsentrums, voldiensskole en distriksondersteuningspanne moet uitgebrei word (Department of Education, 2001; Naicker, 2002).

In die tydperk van 2009 tot 2021 sal die fokus wees om die dienste uit te brei om uiteindelik die teiken van 380 hulpbronsentrums en 500 voldiensskole te bereik, voldienskolleges te vestig, kwaliteit onderwys vir alle kinders te verseker en niemand onderwys te ontsê nie (Department of Education, 2001; Naicker, 2002).

Ten einde hierdie ideale te verwesenlik het dit groot finansiële onkoste tot gevolg.

Vervolgens sal die fondse uit voorwaardelike toewysings van die nasionale regering en uit die begrotings van provinsiale regerings asook uit skenkings verkry word (Department of Education, 2001).

Nasionale befondsing gaan in die eerste plek aangewend word om hulpbronsentrums en voldiensskole toe te rus met die nodige fasiliteite en ander materiële hulpbronne wat nodig is om vir leerders wat tans uitgesluit is, toegang te gee. Tweedens gaan die fondse aangewend word om nie-opvoedkundige hulpbronne te verskaf en sodoende toegang tot die kurrikulum te verseker deur byvoorbeeld rolstoele, krukke, gehoortoestelle, gidshonde, tolke en stemgeaktiveerde rekenaars, asook maatskaplike werkers te finansier (Department of Education, 2001). Onder andere, sal provinsiale begrotings hersien moet word om nuwe postestrukture te skep. Posvoorsieningstrategieë sal ten doel hê om poste toe te ken volgens die werklike opvoedkundige steunbehoefte by die leerders en nie op grond van kategorieë gestremdhede nie. Volgens die Departement van Onderwys (2001) sal hierdie model tot gevolg hê dat daar geleidelik 'n poel van poste met toegewyde steunpersoneel in die steunstelsel gevorm word.

Ten einde die beleid van Inklusiewe Onderwys suksesvol te implementeer, word daar sekere veranderinge en aksies vereis:

Die bestaande skoolstruktuur voldoen nie aan die vereistes van Inklusiewe Onderwys nie daarom moet sekere beleids- en organisatoriese veranderinge soos hieronder bespreek, plaasvind (Department of Education, 2001).

Die onderwysdepartement moet uitgebrei word om die beleid te implementeer en in stand te hou. Die toelatingsbeleid moet ook hersien word om leerders met spesiale onderwysbehoefte wat nie in spesiale skole en spesiale klasse was nie, in voldiensskole en algemene skole te kan akkommodeer. Die gradering van leerders volgens ouderdom, moet hersien word om ouer leerders wat as gevolg van hulle leerbehoefte nie kan inpas nie, te akkommodeer.

Ook moet die koshuisbehuisings- en vervoerbeleide en praktyke hersien word, omdat dit verkies word dat 'n kind na 'n naburige of die naaste voldiensskool gaan (Department of Education, 2001; Bornman & Rose, 2010).

Volgens die Departement van Onderwys (2001) moet die proses waardeur leerders geïdentifiseer, geassesseer en by spesiale skole ingeskryf word, hersien word sodat dit geleidelik vervang word met 'n proses waar die onderwysers, dosente en ouers 'n sentrale rol speel wanneer besluite rakende die plasing van 'n kind geneem word. Die diensvoorwaardes van onderwysers en postevoorsiening aan skole, voldiensskole en hulpbronsentrums sal in die lig van nuwe rolle hersien word. 'n Befondsingstrategie moet ontwikkel word om op 'n koste-effektiewe wyse toeganklikheid tot onderwys uit te brei.

In die ontwikkeling van die Inklusiewe Onderwys- en Opleidingstelsel moet die voorkoms van MIV/VIGS en ander aansteeklike siektes in ag geneem word, en die gevolge daarvan op die kurrikulum, die verwagte leerdergetalle en finansiële implikasies vir die kort- en langtermyn moet deel vorm van beplanning (Fleish, 2008; Bornman & Rose, 2010; Nel, Nel & Hugo, 2012).

Alhoewel die verantwoordelikheid van bogenoemde beleids- en organisatoriese verandering dié van die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente is, moet skoolbestuurspanne deeglik daarvan kennis neem, aangesien die effek daarvan duidelik in skole waargeneem sal kan word. Kennis van nuwe strukture is egter nie al vereiste om die implementering van die beleid te laat slaag nie (Department of Education, 2001; Bornman & Rose, 2010).

Dit is belangrik dat alle belanghebbendes in onderwys ingelig moet wees rakende die beleid en die beleid moet steun. Daarom moes daar 'n nasionale bekendstellingsveldtog en inligtingsprogram geloods word om openbare steun vir die Inklusiewe model te verkry.

Tydens die veldtogte moes spesifiek gefokus word op die rolle, verantwoordelikhede en regte van alle instellings, ouers en plaaslike gemeenskappe (Department of Education, 2001).

Een van die belangrike fasette van Inklusiewe Onderwys is dat elkeen se rol duidelik uitgeklaar moet word. Dit is dus ook noodsaaklik dat skole moet weet watter veranderde rolle en funksies aan hulle opgedra word.

Die spesiale skole moet na hulpbronsentrums omgeskakel word. Die hulpbronsentrums het twee hoof funksies, naamlik om onderwys aan hulle toegewysde leerders (dié met ernstige of veelvuldige gestremdhede) te verskaf en om by distrikondersteuningspanne in te skakel om aan skole in die distrik steun te verleen (Bornman & Rose, 2010).

Voldiensskole, voldiens- volwasseleersentrums en voldiens verdere en hoër-onderwysinstellings wat goed befonds word, moet geïdentifiseer en gevestig word. Engelbrecht, Kitching en Nel (2009) beskryf hoe die gebrek aan befondsing kan veroorsaak dat effektiewe ondersteuning by hoër-onderwysinstansies in gebreke bly. Die huidige hoofstroomskole moet na algemene inklusiewe skole verander, waar daar vir leerders met geringe leerversperrings voorsiening gemaak word.

Sodra skole weet wat hulle rolle en funksies is, moet hulle op alle moontlike maniere toegerus word vir hierdie take. Volgens Inglis (2001) en Winkler (2001) is die belangrikste uitdaging wat Suid-Afrika in die gesig staar, die bemagtiging van onderwysers. Inklusiewe Onderwys kan slegs slaag as die onderwysers dit laat slaag. Dit vereis egter dat die vaardighede en kennis waaroor onderwysers in die huidige hoofstroomskole beskik, moet uitbrei en nuwe vaardighede en kennis aangeleer word (Bornman & Rose, 2010). Volgens Bornman en Rose (2010) kan 'n gebrek aan die nodige kennis en vaardighede van Inklusiewe Onderwys geleenthede en deelname strem.

Die professionele personeel by skole moet in die algemeen georiënteer word en die inklusiewe model moet aan dié personeel bekendgestel word sodat die skoolhulpspan gestig kan word. Die professionele kapasiteit van alle onderwysers moet ontwikkel word en hulle moet bemagtig word sodat kurrikulumontwikkeling en assessering kan uitbrei om by die diversiteit van leerbehoefte aan te pas en leerversperring aangespreek kan word. Onderwysers moet ook kennis dra van geïntegreerde opvoedkundige praktyke. Hulle moet bemagtig word om diversiteit te kan akkommodeer. Hulle moet byvoorbeeld in staat wees om multi-graad of multi-fase onderwys te hanteer, deur hooflesse met variasies voor te berei wat individuele leerders se leerbehoefte aanspreek (Nel, Nel & Hugo, 2012). Hulle moet ook vertrouwd wees met konsepte soos koöperatiewe leer, kurrikulumverryking en moet weet hoe om leerders met gedragsprobleme te hanteer (Department of Education, 2001). Onderwysers in skole wat na voldiensskole omgeskakel gaan word, moet vir hulle nuwe rolle georiënteer en opgelei word. Die fokus moet op multi-vlak onderrig, koöperatiewe leer en probleemoplossing wees en die opvoeders moet op die ontwikkeling van leerders se sterkpunte en vaardighede, eerder as op die tekortkominge, ingestel word (Department of Education, 2001; Nel, Nel & Hugo, 2012).

In huidige spesiale skole moet onderwysers georiënteer en opgelei word om nuwe rolle te vervul as onderwysers verbonde aan hulpbronsentrums. Hulle moet binne die distrik se steundienste kan funksioneer en steun aan skole in die distrik kan verleen. Ook moet hulle nuwe benaderings aanleer wat op probleemoplossing en die ontwikkeling van die leerders se sterkpunte en vaardighede, eerder as op die tekortkominge, fokus (Department of Education, 2001).

Die taak van onderwyssteunpersoneel verbonde aan spesiale hulpentrums (soos kinderleidingklinieke) en distrikte se steundienste, moet in die Inklusiewe stelsel 'n nuwe dimensie kry, aangesien hulle ook verantwoordelik sal wees vir steun en die bemagtiging van onderwysers (Bornman & Rose, 2010).

Hulle moet dienooreenkomstig georiënteer en opgelei word vir hulle nuwe rolle. Die opleiding sal fokus op steun vir alle leerders, onderwysers en die stelsel in die geheel sodat die volle spektrum van leerbehoefte ingesluit word.

Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) is die taak van die beheerliggaam van 'n skool, onder andere, om die skool se beste belange te bevorder en toe te sien dat gehalteonderwys aan al die skool se leerders voorsien word. Voorts bepaal die beheerliggaam, in samewerking met die skoolbestuur, deur die daarstelling van, onder andere, die skool se missie en gedragskode, die etos en kultuur van die skool (Nelson Mandela Foundation, 2005). Beheerliggame kan slegs in die beste belang van skole optree as hulle ingelig is (Bornman & Rose, 2010). Die beheerliggame en bestuurspanne by skole moet dus in die algemeen georiënteer word en die inklusiewe model moet ook aan hulle bekendgestel word (Department of Education, 2001).

Volgens die Departement van Onderwys (2001) en Bornman & Rose (2010) moet die ontwikkelingsprogramme rakende skoolbestuur en beheer hersien word en die fokus op die bestuursimplikasies vir elke inrigting val.

Dit is duidelik uit bogenoemde dat deeglike opleiding van alle rolspelers van kardinale belang is. Kundigheid moet egter aangevul word met steunstrukture om leerders en opvoeders by te staan. Die ontwikkeling van steun vir leerders en hulle ouers of versorgers is 'n verdere noodsaaklike handeling wat onderneem moet word. Verskillende steunstelsels moet voorsiening kan maak vir die diverse behoeftes van betrokkenes, en dit vereis onder andere die volgende aksies:

Distrikgebaseerde ondersteuningspanne moet uit personeel by hoofkantore, distrikskantore en huidige spesiale skole gevestig word (Bornman & Rose, 2010; Nel, Nel & Hugo, 2012).

Hierdie spanne moet gekoördineerde professionele steundienste verskaf aan spesiale skole en gespesialiseerde omstandighede, asook aangewese voldiensskole en ander primêre skole en opvoedkundige inrigtings. Lede van die spanne moet verdere kundigheid vanuit die gelede van verdere en hoërondewys, asook plaaslike gemeenskappe, verkry.

By elke skool moet 'n eie ondersteuningspan gevestig word om die besondere behoeftes van die leerders en onderwysers van die inrigting te identifiseer en aan te spreek (Bornman & Rose, 2010; Nel, Nel & Hugo, 2012). Waar nodig moet die span met kundiges uit die plaaslike gemeenskap, die distrikondersteuningspanne en hoërondewysinstellings aangevul word (Department of Education, 2001).

VIGS-wesies en ander kinders wat in nood verkeer, moet in samewerking met gesondheidspersoneel geïdentifiseer word en waar nodig, ook ondersteun word (Nel, Nel & Hugo, 2012). Volgens die Departement van Onderwys (2001) moet die Minister op 'n deurlopende basis die uitwerking van MIV VIGS en ander aansteeklike siektes monitor en, waar nodig, hulpprogramme in plek kry. Spesiale maatreëls moet getref word, soos byvoorbeeld die verbetering van inligtingstelsels, die identifisering van wesies, steun en sorg vir wesies, verwysingsprosedures vir onderwysers asook onderriglyne aan gaande steun vir kinders wat in nood verkeer (Department of Education, 2001).

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

Dit gebeur dikwels dat ouers gestremde kinders eenvoudig tuis los, in plaas daarvan om hulle by 'n skool in te skryf. Volgens Bornman en Rose (2010) en die Departement van Onderwys (2001) is daar in 2001 aanduidings gevind dat sowat 280 000 leerders met gestremdhede nie skole bywoon nie.

Volgens Bornman en Rose (2010) moet daar stappe geneem word om dié kinders op te spoor en in skole te akkommodeer. Meganismes moet in die gemeenskap geskep word om te verseker dat erge leerversperrings op 'n vroeë stadium reeds geïdentifiseer word. Gemeenskapsklinieke het veral hier 'n rol te vervul. Daar moet gepoog word om die leerders vroeër by hulpbronsentrums, voldiensskole en algemene skole in te skryf sodat die versperrings aangespreek kan word (Department of Education, 2001). Elke leerder se uniekheid moet waardeer en geakkommodeer word. Waar van toepassing, moet hindernisse wat leer en ontwikkeling verhoed, uit die weg geruim word.

Die volgende aspekte word deur die Departement van Onderwys (2001) in ag geneem om leer en ontwikkeling moontlik te maak. In die Grondslagfase moet daar gestreef word om diverse leerbehoefte, oor 'n wye spektrum te identifiseer en aan te spreek. Die belangrikste wyse waarop genoemde leerversperrings oorkom kan word, is om die proses van onderrig en leer meer buigsaam te maak (Nel, Nel & Hugo, 2012). Sodoende sal verskillende leerbehoefte geakkommodeer word en onderwys meer toeganklik vir almal gemaak word. 'n Hindernisvrye omgewing vir leerders moet geskep word. Die wyse waarop die fisiese omgewing soos geboue en skoolterrein georganiseer is, dra by tot die mate van onafhanklikheid en gelykheid wat kinders met gestremdhede sal geniet (Nelson Mandela Foundation, 2005). Aangesien die meeste skole nie toeganklik vir kinders met fisiese gestremdhede is nie, sal in samewerking met die Departement van Openbare Werke gefokus word op die aanpassing van huidige geboue en die konstruksie van toepaslike nuwe geboue (Department of Education, 2001).

Alhoewel die kundigheid en vaardigheid binne skole en die onderwysdepartemente gebou moet word, moet daar ook na kapasiteit elders gekyk word. Volgens Departement van Onderwys (2001) sal die ministerie op 'n deurlopende basis samesprekings met organisasies, professionele persone en ander lede van die publiek hou wat sleutelrolle moet speel in die ondersteuning en bou van 'n Inklusiewe Onderwysstelsel.

Die implementering van die beleid word nie alleenlik deur die Onderwysdepartement behartig nie en ander staatsdepartemente soos die Departement van Gesondheid, Maatskaplike Ontwikkeling en Openbare Werke word ook betrek. 'n Voorbeeld hiervan is dat die Departement van Openbare Werke tans 'n werkskeppingsprogram loods waarin opritte vir rolstoele gebou word. Terwyl die proses van hervorming aan die gang is, moet die onderskeie staatsdepartemente voorsiening maak daarvoor dat aan kinders en jeugdiges wat in die proses van identifisering en assessering is, ondersteunende en effektiewe leer en onderrig verskaf word, en dat gepaste assesseringspraktyke en duidelike kriteria en riglyne bestaan en gevestig is om leerders te plaas.

Die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling moet 'n program ontwikkel waar spesiale maatskaplike behoeftes aangespreek word, insluitend die voorsiening van toestelle soos rolstoele en gehoorapparate (Department of Education, 2001).

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

Ouers is primêr verantwoordelik vir die opvoeding van hulle kinders en het 'n belangrike rol te vervul om hulle kinders by te staan om sukses te behaal (Winkler, 2001). In die Witskrif 6 word voorskrifte ook in hierdié verband gegee. By elke opvoedkundige inrigting moet vennootskappe met die ouers gevorm word sodat hulle, ten spyte van beperkinge, deel kan hê aan die beplanning en implementering van inklusiewe aktiwiteite en 'n groter rol kan speel in die leer en onderrig van hulle kinders. Skole moet ouers dus as vennote in die opvoeding van leerders betrek (Winkler, 2001).

Samevattend tot die Suid-Afrikaanse situasie is dit duidelik dat 'n paradigmaterskuiwing in die onderwys moet plaasvind wat die breër gemeenskap uiteindelik kan verander.

Suid- Afrikaners was vir so 'n lang tyd deel van 'n gefragmenteerde samelewing dat inklusiwiteit slegs met 'n doelbewuste en daadwerklike poging kan slaag.

Vervolgens sal leerderondersteuning bespreek word, want Inklusiewe Onderwys handel per definisie oor leerderondersteuning.

Vele pogings was al aangewend om leerderondersteuning te definieer. Wright (1991) beskryf leerderondersteuning as die vereiste steun aan leerders, wat noodsaaklik is om 'n suksesvolle lewering van 'n leerondervinding te verseker. Thorpe (1988) beskryf leerderondersteuning as die elemente van 'n ope leersisteem, wat individuele leerervaringe aanspreek.

Robinson (1995) erken hierdie definisies, maar beskryf die doelwitte van leerderondersteuning as die voorsiening van interaksie en die insluiting van dialoog.

Hy interpreteer dat dit die verpersoonliking is van 'n massa-sisteem, mediasie tussen leerder en materiaal asook die individuele reaksie op instansies. Volgens Robinson (1995) sluit leerderondersteuning elemente in soos individuele of groeponderrig (met een-tot-een kontak), portuurkontak, terugvoering aan leerders oor hul vordering, addisionele materiaal soos byvoorbeeld handboeke en riglyne, studiegroepe en bronneseentrums, toegang tot biblioteke en laboratoriums asook oop kommunikasienetwerke by leerderondersteuning. Skole moet leerders se profiele ken, om sodoende hul behoeftes te bepaal.

Tait (2003) beskou leerderondersteuning as 'n reeks aktiwiteite wat onderrig, berading en organisering insluit. Keegan (1990) beskryf leerderondersteuning as die beplanning en voorbereiding van leermateriale vir private onderrig. 'n Analise van dié definisies dui ooreenkomste aan. Tait (2003) beskryf leerderondersteuning as kognitiewe ondersteuning en ontwikkeling van leer.

Affektiewe leer hou verband met emosies wat leer kan ondersteun en selfvertroue opbou. Sistemiese ondersteuning help leerders om die reëls van skole te verstaan.

Dit is duidelik dat die idee van ondersteuning 'n radikale herdefinisie en her-konseptualisering moet ondergaan ten einde 'n enkele geïntegreerde onderwysstelsel te ontwikkel. Hierdie inklusiewe onderwysstelsel ondersteun 'n sistemiese, geïntegreerde deel van algemene onderwysvoorsiening vir almal.

Mashau, Steyn, Van der Walt en Wolhuter (2008) beklemtoon die skaarsheid van gepubliseerde navorsing oor onderwysondersteuningsdienste in Suid-Afrika. Gegewe hierdie tekort aan gepubliseerde navorsing, is dit nie maklik om 'n universele definisie vir leerderondersteuningsdienste te vind nie. Mashua, Steyn, Van der Walt en Wolhuter (2008) verskaf 'n definisie wat die gespesialiseerde aard van onderwysondersteuningsdienste beklemtoon. Hiervolgens word onderwysondersteuningsdienste gesien as gespesialiseerde dienste wat deur die onderwysdepartement voorsien word om onderwysaktiwiteite in terme van kwaliteit en effektiwiteit te versterk.

Mashau, Steyn, Van der Walt en Wolhuter (2008) onderskei tussen verskaffing van dienste aan onderwysers, leerders en die onderrigaktiwiteite en strukture. Ondersteuningsdienste aan leerders is terapeutiese intervensies, mediese dienste en vervoerdienste terwyl ondersteuning aan onderwysers insluit dienste deur vakadviseurs en onderwysassosiasies wat onderwysers ondersteun en help om leerprobleme te elimineer. Die Departement van Onderwys voorsien direkte eksamen ondersteuningsdienste en onderwys media om onderrigaktiwiteite te ondersteun ten einde doeltreffende onderwys daar te stel. Die beleid vir heelskoolontwikkeling, met riglyne en standaarde vir die ontwikkeling van skole op alle gebiede, sluit aan by onderwysondersteuningsdienste (Departement van Onderwys, 2002).

Hierdie beleid op heelskoolontwikkeling (Departement van Onderwys, 2002) definieer ondersteuningsdienste as advies, riglyne en dienste wat deur aangestelde amptenare gelewer word. Dit sluit amptenare in wat formele ondersteunings- en remediërende dienste verskaf, soos kringbestuurders en vakadviseurs. Die definisie van Masua. Steyn, Van der Walt en Wolhuter (2008) beskryf dat die ondersteuningsdienste, nie- onderrigdienste insluit wat deur gespesialiseerde en professioneel geregistreerde personeel van die Departement van Onderwys aan skole voorsien word.

Hierdie definisie is egter nie volgens die beleide en ondersteuningsdokumente, wat daarna strewende om die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel na 'n meer inklusiewe onderwys en opleidingsstelsel te bevorder nie. Volgens Green, Johnson, Kim en Pope (2007) strewende die ondersteuningsdienste daarna om die struikelblokke waarmee leerders worstel, aan te spreek. Die idee van een onderwysondersteuningstelsel, soos beskryf word in die Suid-Afrikaanse Nasionale Kurrikulum Verklaring (Department of Education, 2003), moet vanaf 'n spesiale behoefte- onderwysmodel na 'n enkelkurrikulum model verander. Ondersteuning aan hierdie model moet die beleide van inklusiewe onderwys gedoen word (Department of Education, 2001).

Die Suid-Afrikaanse beleid op inklusiewe onderwys, Witskrif 6, beskryf die politieke, teoretiese en filosofiese vereistes vir die totstandkoming van 'n inklusiewe onderwys stelsel wat gelyk gee aan menseregte soos vervat in die grondwet (Department of Education, 2001). In die beleid en ondersteuningsdokumente word aangedui dat onderwysondersteuning binne die raamwerk van inklusiewe onderwys is. Die insluiting van ongespesialiseerde mense as diensleweraars van onderwysondersteuning, word wyd verwelkom en aangemoedig in die beleid en ondersteuningsdokumente (Nel, 2010). Professionele persone soos onderwysers, onderwysbestuurders, vakadviseurs asook professionele geregistreerde persone soos sielkundiges, beraders, verpleegsters, en sosiale werkers, word almal benodig om leerderondersteuning te bied. Selfs administratiewe en skoonmaakpersoneel word as ondersteuningsdienste beskou. Die beleid beperk nie net die onderwys-

ondersteuningsdienste tot aangestelde personeel nie, maar ouers en leerders sowel as gemeenskapsleiers, tradisionele dokters en kerkleiers is ook ingesluit. Hierdie breë konseptualisering van ondersteuningsdienste moet binne die sosiale geregtigheid en menseregteramwerk van die beleid van inklusiewe onderwys verstaan word (Nel, 2010).

Lomofsky en Lazarus (2001) erken dat die NCSNET/NCESS-verslag 'n deurbraak was in sosiale geregtigheid en menseregte konseptualisering oor hoe om leergestremdhede en ontwikkeling te oorkom. Lomofsky en Lazarus (2001) beskryf die proses wat in die verslag bespreek word as sisteem georiënteerd, ontwikkelend, voorkomend en gesondheidsbevorderend. In hierdie proses beweeg dit weg van vorige individuele mediese modelle van leerderondersteuning (Engelbrecht, Kitching & Nel, 2009).

Ten einde leerders te laat ontwikkel en deelneem, moet onderwysers, skole en onderwysinstellings op effektiewe onderrig fokus. Effektiewe onderrig is afhanklik van die ontwikkeling van doeltreffende kurrikula, 'n ondersteunende en verwelkomende onderrig- en leeromgewing (Bornman & Rose, 2010).

Volgens Winkler (2001) en Bornman en Rose (2010), vind baie Suid-Afrikaanse leerders dit moeilik om goed te doen op skool. Tog het nie alle kinders wat op skool sukkel, spesiale opvoedkundige behoeftes nie. Kinders met spesiale opvoedkundige behoeftes is dikwels intellektueel vermoënd, maar omdat hulle leerprobleme het, sukkel hulle om goed te doen. Winkler (2001) verklaar ook dat sommige kinders die potensiaal het om goeie leerders te wees al sukkel hulle in die klas.

Hulle vind hul skoolwerk moeilik omdat hulle nie goed voorberei is vir die vereistes wat op skool aan hulle gestel word nie. Diè soort kinders het 'n opvoedkundige agterstand wat met deeglike ondersteuning aangespreek kan word (Bornman & Rose, 2010).

Volgens Witskrif 6 kan 'n skool 'n doeltreffende ondersteuningstelsel opbou, deur die hulpbronne wat alreeds in en om die skool bestaan, te mobiliseer (Department of Education, 2001). Deur hierdie hulpbronne te benut, sal alreeds aan die behoeftes van 'n groot verskeidenheid leerders voldoen word en tydens die benutting van hierdie hulpbronne kan keuses gemaak word omtrent die bykomende ondersteuning wat nodig is en aangevra behoort te word.

Nel, Nel en Hugo (2012) bespreek ondersteuningstrategieë, soos spanonderrig, spanbeplanning en probleemoplossing om leeruitvalle te verhoed en te verminder. Volgens Bornman en Rose (2010) moet akkommodasie van diverse leerderbehoefte deur goeie klaskamerpraktyk en 'n buigsame kurrikulum ingesluit word. Ondersteuning in die vorm van skoolgroepering is onder andere noodsaaklik om van ander skole se goeie praktyke en spesifieke kundigheid te leer. Programme van die gemeenskap of nie-regerings-organisasies kan ook waardevol wees. Samewerking met ander staatsdepartemente soos Gesondheid, Welsyn, Arbeid, Polisie, Justisie is ook nodig (Departement van Onderwys, 2002).

Deur waarneming kan opvoeders baie te wete kom omtrent leerders se opvoedkundige behoeftes, hul vermoëns en sterktes. Waarneming fokus dikwels egter net op probleemareas. Onderwysers behoort ook kennis te neem van areas van uitmuntendheid, belangstelling in spesifieke leerareas ten einde vakke te bevorder (Bornman & Rose, 2010).

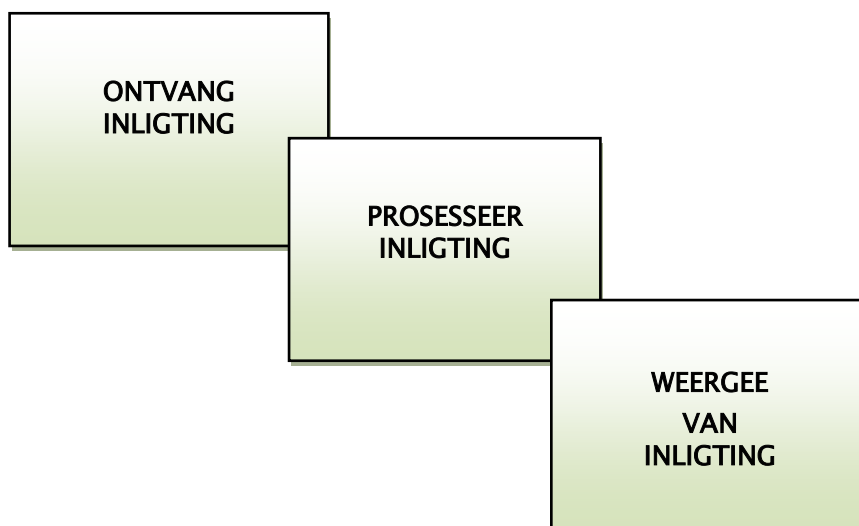
Winkler (2001) dui die volgende waarneembare klaskamergedrag aan wat onderwysers 'n aanduiding kan gee van watter leerders nie die mas opkom nie en wie meer ondersteuning nodig het: kort aandagspan, maklik afleibaar, kan nie stilstaan nie, voltooi nie die werk nie, geen selfvertroue nie, steur ander, neem nie aan aktiwiteite deel nie, huil maklik en dikwels, behoefte aan ekstra hulp, skaam, stil, stout, raak maklik verward, wisselvallige prestasie van een dag na die volgende, kan nie maklik die oorgang van een aktiwiteit na die volgende maak nie, maklik gefrustreerd deur die eenvoudigste aktiwiteit, ongewoon afhanklik van die onderwyser of ander om met 'n aktiwiteit te

begin. Dit is geensins alle waarneembare gedrag nie, maar dit gee 'n aanduiding van onderliggende stoornisse. Onderwysers moet daarna streef om te bepaal wat die oorsaak van die gedrag is.

'n Leerder wat ekstra hulp nodig het, het dalk 'n oorinfeksie en kon nie al die instruksies hoor nie, kan 'n visuele swakheid hê en het nie duidelik gesien waar of wat om te skryf nie, het dalk 'n leesprobleem en sukkel om die instruksies te lees, is moontlik 'n tweede- of derdetaalleerder en kan nie die instruksies volg nie, is so honger dat dit onmoontlik is om op enigiets in die klaskamer te kan konsentreer of is emosioneel gedreineer en bekommerd weens 'n gedurige gewelddadige bakleiery tuis tussen die moeder en vader (Departement van Onderwys, 2002; Winkler, 2001).

Dit is duidelik dat elk van hierdie situasies sy eie tipe optrede sal verg om ondersteuning aan die leerder te gee. Onderwysers moet ook bepaal of leerders ondersteuning nodig het in die verskillende leerstadiums.

Volgens die Departement van Onderwys (2002) en Bornman en Rose (2012) kan verskeie waarnemings gemaak word om te bepaal in watter leerstadium 'n leerderondersteuning benodig. Die drie stadiums word voorgestel in



Figuur 2.1

Hierdie soort analise kan nodig wees vir wanneer 'n leerder intensiewe ondersteuning op akademiese vlak benodig. Kontrolelyste waarop klankvaardighede, leesvermoë, skryfvaardighede en Wiskunde aangedui word, kan die onderwyser help om behoeftes vas te stel ten einde in staat te wees om sodanige intensiewe ondersteuning te kan bied (Bornman & Rose, 2010; Nel, Nel & Hugo, 2012).

Volgens die Departement van Onderwys (2002) moet onderwysers ook bewus wees van die verskillende leerstyle wat in hulle klaskamers aanwesig is en moet hulle daarvolgens beplan. Bornman en Rose (2010) verduidelik hoe leeraktiwiteite in die klas beplan word om sodoende vir die behoeftes van die hele groep voorsiening te maak.

Bornman en Rose (2010) beskryf dat differensiasie in die klaskamer gedurende die stadium waartydens kennis verwerf word, sowel as gedurende assessering moet plaasvind. Onderwysers moet daarna streef om al die leerders in die klas betrokke te kry deur aanpassings van aktiwiteite waar leerders aan dieselfde uitkomstewerk, maar op verskillende vlakke presteer.

Die riglyne oor aangepaste metodes van assessering (Departement van Onderwys, 2002; Bornman & Rose, 2010) gee 'n verskeidenheid assesseringsmetodes wat gebruik kan word om 'n inklusiewe benadering tot assessering in alle skole te verseker. Verskeie assesseringsgeleenthede moet dus geskep word om leerderdiversiteit te akkommodeer. Hindernisse wat sekere leerders kan ondervind om uitkomstes tydens die deurlopende assesseringsproses te demonstreer, kan aangespreek word deur buigsaam in die keuse van take te wees (Departement van Onderwys, 2002; Bornman & Rose, 2010).

Om die doelstelling te bereik van 'n stelsel waarin leerderondersteuning gefokus sal wees op sistemiese, omgewings-, onderrig- en leervlak, sal onderwysers, bestuurders, gespesialiseerde ondersteuningspersoneel, ouers en gemeenskappe opgelei, heropgelei en geheroriënteer moet word (Department of Education, 2001).

Onderwysers en onderwysinstellings sal voortdurend moet leer en groei, aangesien hulle te staan kom voor nuwe en voortgesette uitdagings, want leerder mag dalk nie dieselfde leerstoornisse ervaar nie en ondersteuning word nie gelewer volgens 'n "resepteboek" nie (Winkler, 2001). Om dit te kan doen, sal onderwysers deurlopende ondersteuning nodig hê en die ondersteuningsproses sal op holistiese leerderondersteuning moet fokus volgens die Witskrif 6 (Department of Education, 2001).

Vervolgens doen ek 'n bespreking van onderwys in landelike konteks omdat dit die spesifieke konteks van my navorsing vorm.

2.4. Onderwys in landelike konteks

Landelike gebiede verwys na 'n plek waar menslike nedersetting en infrastruktuur slegs 'n klein gedeelte van die landskap beset met natuurlike omgewings wat deur weivelde, bosse, berge en soms woestyne oorheers word. Hierdie gebiede word gekenmerk deur nedersettings met 'n lae digtheid en waar die meeste mense op plase werk.

Dit is 'n plek waar aktiwiteite deur hoë transaksiekoste beïnvloed word, wat ver van stede is en oor swak infrastruktuur beskik (UNESCO, UNICEF, 2007; Duncan & Bowman, 2008).

Volgens die Suid-Afrikaanse Menseregte Kommissie, 2006, (RSA,1996) is dit die staat se primêre verantwoordelikheid om toe te sien dat die beskikbaarheid, aanvaarbaarheid, toeganklikheid en aanpasbaarheid van onderwys beskerm en bereik moet word vir alle leerders.

Dit lyk ook of die politieke wil ontbreek om omstandighede vir sosio-ekonomiese benadeelde leerders, wat boonop aan die snykant van rassediskriminasie was, by landelike skole te verbeter. Hierdie vermoede word bevestig deur die Suid-Afrikaanse Menseregte Kommissie, 1996, (RSA,1996) wat verder daarop wys dat arm landelike skole huidiglik gemarginaliseer word binne die oorheersende gesprek oor onderwys

(Department of Education, 2006). Pilay (2004) bevestig hierdie vermoede in die studies wat gedoen is oor landelike skole waar leerders lang afstande moet loop om by die naaste skool uit te kom.

Ten spyte van enorme positiewe veranderinge sedert 1994, word Suid-Afrika met sy baie landelike gebiede steeds gekenmerk deur groot ongelykhede en hoë armoedevlakke (Pennefather, 2008). Alhoewel daar groot beleidsveranderinge plaasgevind het, beskryf Pennefather (2008), en Duncan en Bowman (2008) dat die sosio-ekonomiese agtergrond van leerders in landelike konteks steeds grootliks verskil van leerders in stedelike gebiede. Swak skool infrastruktuur, min of soms geen bronne, die getalverhouding van leerders teenoor onderwyser en die beskikbaarheid en bereidwilligheid van onderwysers om in hierdie verafgeleë gebiede onderrig te verskaf, is nog steeds aan die orde van die dag.

Volgens Pennefather (2008) en Smit, Liebenberg (2003) kan hierdie ongelykhede nie van die verlede en die ongelyke magsverhouding tussen stedelike en landelike gebiede geskei word nie.

Alhoewel die Grondwet van Suid-Afrika (1996) sowel as die Suid-Afrikaanse Skolewet waarborg dat elke leerder die reg het tot kwaliteitonderwys is daar in sommige studies van landelike kontekste soos deur die Nelson Mandela Foundation (2005) bevind dat leerders nie altyd goeie kwaliteit onderwys ontvang in landelike gebiede nie en dat leerders nie altyd skole ervaar as veilige hawens nie. Die Nelson Mandela Foundation (2005) het bevind dat leerders soms onverdraagsaamheid van medeleerders en onderwysers moet verduur, soos boelie, vernederings en beskuldigings.

Armoede gee soms direk aanleiding tot kinderarbeid. Dit is in landelike gebiede in Suid-Afrika 'n wesenlike probleem (Duncan, Bowman, 2008, & Nelson Mandela Foundation, 2005). Leerders word verplig om voor en na skool in dagtake betrokke te wees wat baie keer veroorsaak dat hulle laat by skole opdaag en dan gestraf word (Nelson Mandela Foundation, 2005). Onderwysers sowel as leerders in landelike gebiede word met ver afstande, swak paaie en riviere in vloed gekonfronteer. Volgens die bevindinge van die

studies van die Nelson Mandela Foundation (2005) is hierdie skole baie keer op reëndae gesluit.

As gevolg van die geografiese ontoeganklikheid is daar in hierdie landelike gebiede en skole ook tekorte aan basiese dienste soos elektrisiteit, lopende water, gesondheid en maatskaplike dienste (Nelson Mandela Foundation, 2005). Die gebruik van water direk uit damme en kanale deur mense en diere het soms ook groot gesondheidsrisiko's tot gevolg waar geen mediese dienste (klinieke en hospitale) beskikbaar is nie.

Alhoewel prinsipale en onderwysers 'n groot invloed op leerders uitoefen kan hulle nie alleen verantwoordelikheid neem om onderwysprobleme in landelike gebiede aan te spreek nie. Volgens Chikoko (2008) behoort die skool en gemeenskap hande te neem om hierdie sosio-ekonomiese en onderwysprobleme op te los. Een van die grootste uitdagings wat skole in landelike arm gemeenskappe in die gesig staar is onbetrokke, apatiese ouers (Nelson Mandela Foundation, 2005).

Smit, Liebenberg (2003) en die Nelson Mandela Foundation (2005) het in hul studies bevind dat ouers in hierdie landelike gemeenskappe soms 'n gebrek aan vaardighede en selfvertroue vertoon en onkunde het om ander rolspelers te betrek sodat hulle bo hul omstandighede uit kan styg.

Alle rolspelers behoort in te gryp om onderwys in landelike gebiede te verbeter (Nelson Mandela Foundation, 2005). Sulke ingryping deur die skool en gemeenskapslede sluit in herstelwerk of opgradering van skoolgeboue en nie om te wag vir die staat vir die lewering van sulke dienste nie (Nelson Mandela Foundation, 2005; Pennefather, 2008).

Volgens Smit en Liebenberg (2003) beperk ouers in landelike gebiede baie keer hulleself of toon min belangstelling om 'n bydrae tot onderwys te lewer. As gevolg van ongeletterdheid en onkunde voel ouers dat hulle geen sê het in onderwys nie en aanvaar hulle die magsgoederting van onderwysers om besluite oor hul kinders te neem.

Ouers in landelike gebiede voel soms uitgesluit en geïntimideer deur onderwysers se optrede (Smit & Liebenberg, 2003).

Die onderwysers is baie keer uit voeling met die omstandighede van ouers in landelike gemeenskappe en plaas druk op ouers, byvoorbeeld om skoolfooie te betaal en skooldrag aan leerders te voorsien ten spyte van die armoede waarin ouers leef (Smit & Liebenberg, 2003). Ouers voel soms dat dit die staat se plig is om hierdie basiese behoeftes (kos, klere, en skoolfooie) aan leerders te voorsien (Nelson Mandela Foundation, 2005; Smit & Liebenberg, 2003).

Ouers in landelike skole het die verwagting dat hul leerders aan die einde van hul skoolloopbaan 'n positiewe bydrae tot die samelewing sal kan maak. Volgens die Nelson Mandela Foundation (2005) het hierdie verwagting egter nog nie vir leerders in landelike gebiede gerealiseer nie. As gevolg van die armoede waarin hierdie kinders meestal in die landelike kontekste leef, kom baie kinders soms honger skool toe of woon min of ongereeld die skool by (Fleish, 2008). Werkloosheid veroorsaak dat die betaal van skoolgeld ook soms 'n kopseer vir ouers is en as gevolg daarvan is skoolbywoning van leerders in hierdie landelike kontekste soms baie swak (Fleish, 2008; Nelson Mandela Foundation, 2005).

2.4.1 Kwintiel- klassifikasie

Ten einde te verseker dat alle leerders skole kan bywoon, het die departement van onderwys 'n kwintielgebaseerde stelsel in plek gesit waar daar geen skoolgeld van leerders mag verhaal word in kwintiel 1, 2 en 3 skole nie. Die onderwysdepartement voorsien 'n sekere bedrag aan die skole per kind. Die betrokke skole in hierdie studie is geklassifiseer as kwintiel 3.

Onderwys is deur die Verenigde Nasies (VN) as 'n basiese mensereg verklaar, sedert 1948 (UNESCO, 1994). Artikel 29(1) (a) van die Suid-Afrikaanse Konstitusie verklaar ook dat "everyone has the right to basic education, including adult basic education" (RSA, 1996).

Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 (Departement van Onderwys, 1996) is skool- bywoning vir alle kinders tussen die ouderdom van sewe en vyftien jaar verpligtend gemaak deur die Departement van Onderwys. Die meeste Suid-Afrikaanse kinders lewe in armoede en het 'n tekort aan geld. Dit kan 'n groot struikelblok vir onderwys wees (Hall & Monson, 2006).

Om die struikelblok uit die weg te ruim, is dit kragtens die Grondwet die staat se plig om regstelling, billikheid en gelykheid in die onderwys in Suid-Afrikaanse skole te verseker.

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid en die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 (Departement van Onderwys, 1996) beklemtoon dat norme en minimum standaarde vir die befondsing van skole bepaal moet word. Norme is die reëls waarvolgens staatskole deur die staat befonds word terwyl 'n standaard 'n model is waarvolgens ander soortgelyke programme beoordeel kan word (Department of Education, 2006).

Die Suid-Afrikaanse Skolewet verklaar in Artikel 34(1) dat: “Die staat, staatskole op 'n billike grondslag uit openbare inkomste moet befonds ten einde die behoorlike beoefening van leerders se reg op onderwys en die regstelling van vorige ongeregtighede in die verskaffing van onderwys te verseker”(Departement van Onderwys, 1996).

Hall en Giese (2008) beskryf dat gratis onderwys primêr is om die finansiële las aangaande onderwys van ouers af te verwyder. Die Minister van Onderwys het die opgaaf in terme van artikel 35(1) en (2) van die Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996 (Departement van Onderwys, 1996) saamgestel om te besluit watter skole as “arm” beskou sal word vir die doel om skole as “vrygestel van skoolgeld” te verklaar. Twee meganismes is in plek gesit om die finansiële koste van 'n skool vir “arm” kinders te verlig. Eerstens, die skoolfondsuitsonderings, wat deur die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 voorgestel is en uitgelig word in die Regulasie van 2006 (Department of Education, 2006).

Tweedens is dit die “no fee” skolebeleid wat in die Nasionale Norme en Standaard vir Skoolbefondsing van 2006 vasgemaak is (Department of Education, 2006) en weer gewysig is deur die huidige Minister van Basiese Onderwys (Department of Education, 2008).

Volgens Hall en Giese (2008) het die skolebeleid in April 1999 in werking getree en die norme en minimum standaard is bekend gestel vir die openbare befondsing van staatskole, die vrystelling, of gedeeltelike vrystelling, van ouers wat nie in staat is om skoolfonds te betaal nie en die voorsiening van subsidies aan onafhanklike skole.

Die Norme en Standaard vereis van die Provinsiale Onderwys Departemente om die skole op twee faktore te rangskik of te bepunt naamlik sosiale armoede van die gemeenskap en die fisiese toestande van die skool (Department of Education, 2006). Bisschoff en Mestry (2003) bevestig dat die huidige kosteberaming van skole se behoeftes op die toestande van die skool en die behoefte van die gemeenskap bereken word, deur gebruik te maak van die onderstaande bronnetabel (Tabel 2).

Die tabel word deur die Nasionale Tesourier opgestel, wat die armoede van sekere areas uitbeeld en wat gebaseer is op die data van die nasionale sensus wat die inkomstevlakke, toekenning van welsyntoelae en die geletterdheidsvlakke van die gemeenskappe insluit (Hall & Giese, 2008). Die skool word daarna gegradeer in die armoede kwintiele, soos in die onderstaande tabel uitgelig (Sayed & Motala, 2009)

Tabel 2: Nasionale tabel vir allokasies aan skole (Department Of Education, 2010-2012)

		2010		2011		2012	
A	A	B	C	B	C	B	C
NQ1	30.0	R855	100%	R901	100%	R943	100%
NQ2	27.5	R784	100%	R826	100%	R865	100%
NQ3	22.5	R641	100%	R675	100%	R707	100%
NQ4	15.0	R428	67%	R451	67%	R472	67%
NQ5	5.0	R147	22%	R155	22%	R162	22%
Overall	100.0	R571	89%	R602	89%	R630	89%
No fee threshold		R784		R826		R865	
Small schools: National fixed amount		R21 000		R22 113		R23 152	

Source: Amended National Norms and Standards for School Funding [2011 and 2012 figures inflation adjusted – CPIX inflation – National Treasury: Budget Review]

Die tabel beeld die bedrae uit wat aan elke leerder in die verskillende kwintiele toegeken word. Kolom A dui die kwintiele aan en wys ook op die nasionale persentasie van skole binne die kwintiel terwyl kolom B die bedrae per leerder vir die jare uitlig. Kolom C lig die maksimum persentasies wat aan leerders elke jaar toegeken word, uit.

Die inligting wat gebruik word in die plasing van die skole sluit in die Sensusopname van 1996, die skoolregister van behoeftes 1996 en spesiale skoolopnames wat deur die verskillende provinsiale onderwysdepartemente self gedoen word (Department of Education, 1998).

Om die herstel en die verbetering van gelyke befondsing van openbare skole aan te spreek moet dit spesifiek gerig word op die behoeftes van die armste skole (Bisschoff & Mestry, 2003). Volgens Hall en Giese (2008) word Suid-Afrikaanse skole in vyf kategorieë of kwintiele verdeel volgens hulle armoedetoestande. Bisschoff en Mestry (2003) beskryf dat dit die verantwoordelikheid van die provinsies is om die skole in hul onderskeie kategorieë van die armste 20% tot die rykste 20% te plaas, gebaseer op die

tabelle. Die armste skole is ingesluit in die kwintiel 1 en die skole wat beskou word as meer hulpbronryk in kwintiel 4 en 5. Volgens Bisschoff en Mestry (2003) moet die provinsiale onderwysdepartement 'n hoofbronyls saamstel om die openbare skole te kategoriseer en te plaas in die verskillende kwintiele.

Verskillende dokumente soos die skoolgebou-inspeksie en die gemeenskaps-armoede sensusopname, word gebruik om die kwintiel kategorisering van skole te bepaal. Die kwintiel kategorisering van skole is baie belangrik omdat dit die skoolfooi-status van die skool bepaal. Die ressortering van skole onder die skole wat vrygestel word van skoolgeld, kan problematies raak vir die Minister, aangesien baie skole as gevolg van swak finansiële stand op hierdie status kan aandrang.

Die databronne wat deur die Noord-Kaap Departement van Onderwys gebruik word, sluit die 1996 Sensus in, skoolopnames en die provinsiale databasis (Department of Education, 2006). Wildeman (2000) beskryf dat die beginsel van die gemeenskap wat deur die skool bedien word in die Noord-Kaap gebruik behoort te word om die skole onder kwintiele te kan plaas.

Skole ontvang 'n vensterperiode waartydens hulle geleentheid gegee word om hulle plasing te betwis. Die armoedefaktor was deur die sensusdata van 1996 uitgelig en dit was bepaal op die gemiddelde inkomste van 'n gesin of 'n persoon en sy jare opleiding. Die tipe wonings, paaie en die vervoer waar die skole geleë is, was ook gebruik (veraf geleë skole en grondpaaie wat na sommige skole lei).

Die res van die aanduiders sluit ook in die plattelandse streek en die persentasie van gemengde tale wat gebruik word. Wildeman (2000) beskryf dat die toegang tot munisipale dienste (water, elektrisiteit en sanitêre geriewe) ook as deel van die fisiese faktore gebruik was. Die kondisies van die skoolgeboue en die tipe konstruksie wat gebruik is, word ook as 'n faktor beskou (sommige skole in die Noord-Kaap, spesifiek in die Siyanda distrik, is nog asbes-opslaangeboue).

Volgens Wildeman (2000) is die res van die aanduiders wat ook gebruik was, toegang tot tegnologie, klaskamersgeriewe, transformasie en die grootte van die skool. Hy noem ook dat die Noord-Kaap Departement deurlopend allokasies volgens die Norme en Standaarde-dokument maak. Die allokasies word dan direk aan individuele skole gemaak en dit is prakties haalbaar omdat daar net 474 skole in die Noord-Kaap is (Wildeman, 2000).

2.5 Opsomming

Die onderwysstelsel van Suid-Afrika het groot veranderinge ondergaan. Dit het beweeg vanaf 'n segregasiesistelsel gedurende apartheid tot 'n stelsel waar eenheid beoefen word. Dit is dus baie belangrik dat alle rolspelers in die onderwysstelsel by die veranderinge sal aanpas en dit sal aanvaar om kwaliteitonderwys vir almal daar te kan stel soos uitgespel in die Salamanca Verklaring (UNESCO,1994) en die Witskrif 6 (Department of Education, 2001).

Inklusiewe Onderwys impliseer 'n sin van behoort aan en aanvaarding, dit hang streng af van hoe opvoeders en of die stelsel individuele verskille of behoeftes gaan aanspreek. Dit is dus baie belangrik om te besef dat vernuwing en verandering doeltreffend, omvattend en georganiseerd behoort plaasvind. Inklusiewe Onderwys beklemtoon dat alle leerders toegang tot die kurrikulum behoort te hê ongeag die probleem wat hulle ondervind. Volgens Winkler (2001) behoort elke leerder met die nodige respek, geduld en baie liefde behandel te word. Elke leerder behoort ook die nodige ondersteuning te ontvang deurdat hul verskille, behoeftes en vermoëns in ag geneem word.

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en Metodologie

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die empiriese navorsingsproses bespreek. Tydens hierdie bespreking word aandag gegee aan die volgende:

- die doelstellings van die ondersoek;
- die etiese kwessies; en
- die navorsingsmetode (die wyse waarop data ingesamel, ontleed en uiteengesit word).

3.2 Navorsingsvraag en doelstellings

Die navorsingsvraag wat hierdie navorsing rig, is: Hoe word leerder-ondersteuning in landelike, histories bruin, Afrikaanse laerskole in die Noord-Kaap geïmplementeer?

Hieruit kan die volgende subvrae ook gestel word:

1. Watter begrip het onderwysers, onderwysbestuurders, leerders en ouers in landelike, armoedegeteisterde, Afrikaanse laerskole rakende leerder-ondersteuning?
2. Hoe vergelyk die deelnemers se begrip van leerderondersteuning met Witskrif 6 se begrip van leerderondersteuning?
3. In watter mate verskil en stem die twee skole ooreen wat die leerderondersteuningspraktyke betref?
4. Watter moontlike aanwysers vir realistiese leerderondersteuning kan geïdentifiseer word in daardie konteks?

Die doel van die studie was om te bepaal hoe leerderondersteuning in landelike, histories bruin, Afrikaanse laerskole in die Noord-Kaap geïmplementeer word, spesifiek met betrekking tot die volgende doelstellings:

1. om te bepaal watter begrip onderwysers, onderwysbestuurders, leerders en ouers van leerderondersteuning in landelike, Afrikaanse laerskole, het.
2. om vas te stel hoe deelnemers se begrip van leerderondersteuning vergelyk met Witskrif 6 se uitleg daarvan.
3. om die ooreenkomste en verskille tussen die twee skole se leerderondersteuningspraktyke uit te lig.
4. om moontlike aanwysers vir leerderondersteuning in daardie konteks te identifiseer.

3.3 Navorsingsmetode

Die navorsingsmetode word beskou as 'n plan vir die insameling en organisering van data met die doel om die navorsingsbevindinge te bekom en die gestelde doelwitte te bereik (Wiersma & Jurs, 2009). Dit omskryf dus die prosedure van data-insameling wat gevolg sal word, met ander woorde waar, wanneer en met wie die navorsing uitgevoer was ten einde die nodige data in te win.

'n Empiriese ondersoek is onderneem om data in te samel oor die kundigheid en begrip wat onderwysers, onderwysbestuurders, leerders en ouers in, Afrikaans-medium laerskole in die Noord-Kaap Provinsie het rakende die toepassing van leerderondersteuning. Hierdie ondersoek is gebaseer op die literatuurstudie wat in hoofstuk twee gedoen is. Hierdie hoofstuk het 'n bespreking en analisering van Witskrif 6 ingesluit ten einde 'n goeie begrip van leerderondersteuning te kon verkry en te sien wat wetgewing van skole vermag. Verder is die verloop van die empiriese ondersoek deeglik beïnvloed deur die Teoretiese Raamwerk van Transformatiewe Inklusiwiteit.

Bepaalde keuses wat ek gemaak het, is onder andere geneem met inagneming van my magsposisie as navorser in vergelyking met die deelnemers (sien byvoorbeeld my verduideliking van die volgorde van vrae aan die deelnemers).

‘n Navorsingsmetode kan kwalitatief en/of kwantitatief wees. Hierdie studie is binne die raamwerk van ‘n kwalitatiewe benadering gedoen omdat ek oortuig was dat dit meer indiepte data sou verskaf in die vorm van deelnemers se eie woorde en besprekings, as wat ek sou kon vermag met ‘n kwantitatiewe benadering. Volgens Creswell (1998) is kwalitatiewe navorsing ‘n ondersoekende proses wat gebaseer word op bepaalde metodes en riglyne ten einde ‘n spesifieke sosiale of menslike verskynsel in sy natuurlike konteks te verken.

In hierdie studie is die skole meestal as navorsingsplasing gebruik omdat dit die omgewing is waar ek gereken het die meeste deelnemers, onderwysers, ouers, en leerders, meer gemaklik sou wees aangesien dit grootliks hul natuurlike konteks vir die verloop van formele onderwys is. Vervolgens sal die kwalitatiewe navorsingsmetode bespreek word.

3.3.1 Eienskappe van kwalitatiewe navorsing waaraan hierdie studie voldoen

Volgens Flick (2007) is kwalitatiewe navorsing daarin geïnteresseerd om menslike ervaring so natuurlik moontlik te bestudeer soos wat hierdie studie gepoog het die skoolrolspelers se natuurlike toepassing van leerderondersteuning te bestudeer. Ek, as navorser, wou daardeur ‘n beter begrip verkry rakende die begrip wat leerders, onderwysers, ouers en onderwysbestuurders het omtrent leerderondersteuning. Die metode en konseptuele raamwerk was geskik vir die bestudering van hoe leerderondersteuning in skole toegepas word en watter begrip die verskillende rolspelers het.

In kwalitatiewe navorsing is die navorser self 'n belangrike deel van die navorsingsproses in terme van haar eie persoonlike teenwoordigheid of in terme van haar eie ervarings in die veld wat bestudeer word. Kwalitatiewe navorsing neem konteks baie ernstig op, ten einde die probleem onder bespreking beter te kan formuleer volgens Gorman, Clayton, Sydney en Shep (2005). Leerderondersteuning is opsigself 'n baie ernstige onderwerp vir die Departement van Onderwys. Hierdie studie sou self graag wou uitstippel hoe die verskillende rolspelers die begrip verstaan en dit toepas in die landelike, histories bruin laerskool waar dit noodsaaklik is. Ek is dus van mening dat 'n kwalitatiewe benadering in hierdie studie gevolg moet word omdat persoonlike betekenis, ervarings en persepsies rondom die beleving van die ondersteuning van leerders uit die data verkry sal word.

Die kwalitatiewe navorsingsmetode word volgens Maree (2009) gedefinieer as 'n in-diepte-studie waar die navorser tot die wese en kern van 'n onbekende verskynsel wil deurdring. Deur binne die raamwerk van 'n kwalitatiewe navorsingsmetode te werk, wou ek tot 'n dieper begrip kom oor die relatief onbekende manier waarop leerderondersteuning verskaf word aan leerders in landelike skole (Maree, 2009). In kwalitatiewe navorsing val die klem op noukeurige beskrywings van ingesamelde data. In hierdie studie is data noukeurig ingesamel en beskrywings is gemaak. Kwalitatiewe navorsing stel belang in die kwaliteit en tekstuur van 'n deelnemer se ervaring, eerder as om die verwantskap te identifiseer of te voorspel wat daarna gaan volg (Maree, 2009). Betekenis is aan die data gegee deurdat die deelnemers se ervarings, begrip en belewenisse van leerderondersteuning geïnterpreteer is. Volgens Maree (2009) is die metode gemoeid met die verstaan van die proses en die sosiale en kulturele konteks wat sekere gedragpatrone onderskryf om die "hoekom" vraag in navorsing te probeer beantwoord.

Leedy, Omrod (2001) en Maree (2009) beskryf kwalitatiewe navorsing as navorsing wat die gebruik van kwalitatiewe data soos onderhoude, observasies en dokumente insluit. In hierdie studie is hoofsaaklik van die Witskrif 6 dokument, en semi-gestruktureerde onderhoude met deelnemers

gebruik maak, binne die ontwerp bekend as Waarderende Onderzoek, *Appreciative Inquiry* (Mertens, 2009).

3.3.2 Waarderende Onderzoekmetode

Volgens Reed (2007) is die Waarderende Onderzoekmetode 'n eenvoudige maar radikale benadering tot die verstaan van die sosiale wêreld. In hierdie studie wil ek verstaan hoe leerderondersteuning in landelike, histories bruin, Afrikaanse laerskole geïmplementeer word.

Die Waarderende Onderzoekmetode fokus ook op die verkenning van idees wat mense het oor wat waardevol is in wat hulle doen. In die metode probeer navorsers dan ook die deelnemers se oorsake en maniere waarop die waardevolle praktyke uitgebou kan word. Die klem val dus op die waardering van die aktiwiteite en die antwoorde van mense eerder as op hul probleme. Die bydrag van Waarderende Onderzoek is dat dit ons uitdaag om weer te dink oor hoe mense werk, hoe veranderinge gebeur en hoe navorsing kan bydra tot hierdie proses.

Binne die Waarderende Onderzoekmetode gaan daar, plaas van fokus op swakpunte, eerder gefokus word op sterkpunte en persepsies van goeie praktyke rakende leerderondersteuning in hierdie landelike, armoede-geïnteresseerde skole. Michael (2005) beskryf dat die metode gebruik maak van beide die negatiewe en die positiewe ondervindinge van deelnemers om tot die instandhouding van goeie praktyke en 'n strewe na beter praktyke te lei. Met die Waarderende Onderzoekmetode gaan die data wat tydens die onderhoud ingesamel is, inligting rakende die volgende kwessies verskaf: aspekte van leerderondersteuning wat oor die algemeen goed is; die boustene (m.a.w. dit wat reeds bestaan) vir verdere ontwikkeling wat die skool nog beter gaan maak rakende leerderondersteuning; kreatiewe en konstruktiewe idees rakende leerderondersteuning.

Die Waarderende Onderzoekmetode is gegrond op die teorie van sosiale konstruksionisme (Watkins & Bernard, 2001). Die verstaan van sosiale konstruksionisme kan ons 'n basis gee vir die wetenskaplike ondersoek wat

verwys na die krag van verbeelding en die manier waarop ons dit gebruik om ons eie realiteite en toekomste te skep.

Volgens Watkins en Bernard (2001) beantwoord sosiale konstruksionisme die eeue-oue vraag : “Hoe weet ons wat ons weet?”

3.4 Deelnemers

Vir hierdie studie is van twee laerskole in die Noord-Kaap, Siyanda Distrik gebruik gemaak. Albei skole was spesifiek gekies om te voldoen aan wat logisties moontlik was.

Alhoewel dié skole in dieselfde armoede-kwintiel val, dui hulle graad 4 leerders se prestasie op verskillende vlakke van leerderondersteuning. Die Siyanda-distrikverslag van die *Annual National Assessment (ANA)* van 2008 toon dat 65% van die graad 4-leerders in die distrik op vlakke 1 en 2 lê. Hierdie vlakke van prestasie beteken dat leerders onder 50% presteer het. Die verslag toon ook dat die meeste van die leerders in graad 3 tot 6 op 'n vlak laer as 50% presteer het. 'n Interessante verskynsel is dat daar merk bare verskille in prestasie tussen die voorgenome twee deelnemerskole is. Die een het bo die distriksgemiddelde presteer, terwyl die ander een onderpresteer het.

Een skool, in die omgang bekend as 'n eilandskool, is in die Keimoesgebied van die Oranje- rivier, waar die rivier vertak en 'n aantal bewoonbare eilande insluit. Die gekose eilandskool is slegs toeganklik deur vyf smal eenrigting-bruggies wat oor die rivier loop en groot gevare vir leerders sowel as onderwysers inhou. Die gemeenskap bestaan uit 16 huisgesinne en die gebied word as 'n afgeleë plaaslike of landelike gebied beskryf. Die skool se leerdertal bestaan uit 29 leerders. Volgens die prinsipaal ontvang 98% van die skool se leerders staats toelae. By hierdie eilandskool is van die volgende deelnemers gebruik gemaak: twee personeellede van die skool, drie leerders, drie ouers en drie senior onderwysbeampies van die distrikskantoor wat die skool bedien.

Die tweede skool is een landelike skool in die landbougebied van Groblershoop. Die leerdertal is sowat 78. Vervolgens was altwee onderwysers, insluitend die prinsipaal, asook drie leerders, drie ouers en drie senior onderwysbeampies van die distrikskantoor wat die skool bedien, betrek.

3.5 Navorsingsmetodologie

3.5.1 Akkuraatheid en Geloofwaardigheid ("Trustworthiness")

Hierdie navorsing is, soos beskryf, binne die kwalitatiewe benadering gedoen. Konsepte soos geldigheid en betroubaarheid kon dus nie in die kwantitatiewe sin oorgedra word op hierdie studie nie. *Akkuraatheid* (Denscombe, 2010) in die sosiale wetenskappe, soos opvoedkunde, omvat die essensies van geldigheid en betroubaarheid. Daarom word daar ook in sosiale wetenskappe daarna gestrewe om so ver as moontlik die geldigheid van data en die betroubaarheid van metodes te probeer verseker. Mertens (2009) rapporteer spesifieke strategieë om *geloofwaardigheid* in navorsing te probeer verseker. In hierdie studie is ook van die volgende strategieë toegepas: substansiële omgang met deelnemers, portuurbetrokkenheid waarin ander navorsers of derdeparty-persone betrek was, progressiewe subjektiwiteit deur diep selfrefleksie tydens die navorsingsproses, bekom deur middel van deelnemers se opinies oor die geloofwaardigheid van resultate.

In hierdie navorsing is probeer om akkuraatheid en geloofwaardigheid so ver as moontlik te verseker. Soos in die agtergrond tot hierdie studie genoem, is ek in gereelde kontak met die deelnemende skole en ander skole uit hoofde van my werk as distriksamptenaar van die Departement van Onderwys. Tydens die periode van navorsing het ek, addisioneel tot my dagwerk, substansiële tyd bestee in die insameling van data en derhalwe met die deelnemers.

Tydens data-insameling is sorg gedra dat die groot etiese be ginsel van *respek* vir die deelnemers deurgaans gehandhaaf was. Dit was gedoen om deurgaans selfrefleksiwiteit te verseker.

Na data-analise was daar behalwe my studieleier ook ten minste twee ander persone gevra om die bevindinge te vergelyk met die rou, anonieme data in die vorm van transkripsies.

Hierdie persone was een werkskollega en 'n onderwyserkollega wat self betrokke is in navorsing. 'n Terugvoeringswerkswinkel was gehou met deelnemers, om twee redes: om die bevindinge met hulle te deel en om hulle terugvoering te kry oor die geloofwaardigheid van die bevindinge. Die bevindinge was aangepas voordat dit gerapporteer was in die skripsie.

3.5.2 Uitvoerbaarheid van die navorsing

Hierdie navorsing was uitvoerbaar omdat die laerskole binne my bereik is en ek as departementele amptenaar gereeld besoeke by hierdie skole aflê. Die distriksbestuur was ook ten gunste van hierdie navorsing wat onderneem was in sy distrik.

3.5.3 Etiekklaring

Eerstens was toestemming van die Siyanda- distrikdirekteur van die Noord-Kaap verkry om die studie in die distrikskole te kon doen. Individuele ingeligte toestemming was ook verkry van die volwasse deelnemers en van die ouers van die minderjarige leeders. Met hierdie getekende toestemmingsbriewe was ook om etiese klaring aansoek gedoen by die Noord-Wes Universiteit (Potchefstroom Kampus) en toestemming was verleen met etieknommer, NWU-00132-11-S2.

3.6 Data-insameling

'n Empiriese ondersoek was onderneem om data in te samel oor die implementering van leerderondersteuning in Afrikaans, landelike laerskole. Vir die doel van die studie is gebruik gemaak van semi-gestruktureerde

onderhoude gebaseer op die Waarderende Onderzoekmetode. Onderhoude was opgeneem op 'n digitale stemopnemer en agterna getranskribeer.

As deel van die literatuurstudie is bestaande beleidsdokumente soos die Witskrif 6 (Department of Education, 2001) geanaliseer saam met ander relevante literatuur. Nadat die twee skole geïdentifiseer was, het ek elkeen telefonies gekontak om mondelingse instemming te verkry, waarna ek ook 'n brief gestuur het om hulle deelname aan die projek te bevestig (Addendum 2 a,b). 'n Geskikte datum vir die ondersoek is ook bepaal saam met die prinsipaal. Die toestemmingsbrief vanaf die Noord-Kaap Provinsie Siyanda Distriksdirekteur (Addendum 1) vir die uitvoer van die navorsingsprojek, is aan elke skoolhoof voorgelê, om sodoende toestemming te verkry dat die personeel en lersers wel aan die studie mag deelneem.

(a) Loodsstudie

Na die ontwerp van die semi-gestruktureerde onderhoudsvrae vir data-insameling het ek vooraf 'n loodsstudie by soortgelyke skole as die deelnemende skole onderneem. Die onderhoudsvrae is deur soortgelyke rolspelers as die rolspelers in die teikenskole beantwoord om te verseker dat die uiteindelijke onderhoudsvrae so ver as moontlik die begripvlakke en opvoedkundige peil van die deelnemers in ag neem. Twee onderwysamptenare wat nie betrokke was by die studie nie; twee onderwysers, twee ouers en twee leerders van 'n skool anders as die deelnemende skole het die vrae beantwoord en kommentaar gelewer oor die geskiktheid in terme van relevansie tot die studie asook taalvlakke. Na die loodsing was die vrae en volgorde hersien deur relevante veranderinge aan te bring soos deur die loodsgehoor aangedui.

Die onderwysbeampies en onderwysers kon die vrae gemaklik beantwoord omdat hulle daagliks met die skole werk en gedurig ondersteuning aan die skole moet verleen. Tydens die eerste paar onderhoude met die loodsdeelnemers het ek besef dat die volgorde van die vrae verander moet word om 'n ope gesprek uit te lok (sien onderaan die aanvanklike volgorde en

die uiteindelijke volgorde). In oorleg met my studieleier het ek die volgorde van die eerste twee vrae omgeruil.

Deur die tweede vraag van die aanvanklike volgorde eerste te stel het ek meer en voller response gekry omdat loodsdeelnemers hulle makliker kon identifiseer met die meer algemene term, 'ondersteuning'.

Daarna was die eerste vraag van die aanvanklike volgorde gestel en kon loodsdeelnemers met meer gemak hul eiesoortige definisies van leerderondersteuning verskaf.

Die groepe loodsdeelnemers het aangedui dat die vrae verstaanbaar was in terme van die taal- en betekenisvlakke. Die herskikte vraag volgorde het ook die soort komplekse response uitgelok waarna kwalitatiewe navorsing soek.

Die ouer- en leerderkomponent het aanvanklik gesukkel om vol response te gee, maar deur my onderhoudsvoeringtegniek te verander na 'n ope gesprek, kon die onderhoude beter vloei.

Deurgaans het ek ondersteunende vrae gevra om te kyk of daar aan die psigososiale kwessies ook gedink word deur loodsdeelnemers. In die proses van loodsing het ek dus ook geslyp aan my ondersteunende vrae rakende die bepaling van deelnemers se psigososiale en kritiese bewustheid oor leerderondersteuning.

- *Verduideliking rakende die oorsprong van die vrae in die semi-gestruktureerde onderhoudsprotokol*

Die vrae hou direk verband met die titel van hierdie navorsing: '*n Ondersoek na die implementering van leerderondersteuning in landelike laerskole* en poog om die algemene doelstelling te beantwoord, naamlik om vas te stel hoe leerderondersteuning geïmplementeer word in landelike laerskole in die Noord-Kaap. Deur hierdie vrae, het ek geredeneer, sou die spesifieke doelstellings ook moontlik bereik word:

1. Om vas te stel watter begrip onderwysers, onderwysbestuurders, leerders en ouers in landelike, Afrikaans-medium laerskole het van wat leerderondersteuning behels,
2. Om deelnemers se begrip van leerderondersteuning te meet aan wat die Witskrif 6 bedoel as leerderondersteuning,
3. Om moontlike aanwysers vir leerderondersteuning in daardie konteks te identifiseer.

Verder is die vrae geformuleer om nie enige suggesties te laat by die deelnemers van wat aanvaarbare response kan wees nie. Hierdie benadering strook met die gekose navorsingsmetode van Waarderende Onderzoek (Mertens, 2009; Michael, 2005). Derhalwe was deelnemers ook gepols om idees uit te ruil rakende ideale toepassing van leerderondersteuning in hulle konteks.

Laastens was die opstel van die vrae gelei deur die konseptuele raamwerk van Transformatiewe Inklusiewe onderwys (Artiles, Harris-Murri & Rostenberg, 2006).

Hierdie raamwerk dring daarop aan dat daar in inklusiewe onderwysimplementering, benewens 'n fokus op individuele kragte, ook erkenning verleen word aan historiese en strukturele kragte wat sodanige implementering kan sterk of skaad. Verdere vrae was bloot gestel ter verheldering van die data wat aangebied was. Hierdie vrae, soos geïnformeer deur die konseptuele raamwerk van Transformatiewe Inklusiwiteit, het gepoog om verhelderende response te verkry, spesifiek rakende die psigososiale en kritiese dimensies van leerderondersteuning in daardie landelike laerskoolkontekste. Deur die vrae redelik oop te hou, het ek gehoop om data in te samel wat geleentheid bied om dit deur die lens van hierdie raamwerk te analiseer.

- *Aanvanklike volgorde van vrae aan volwasse deelnemers*

1. Wat verstaan u onder leerderondersteuning?

2.Hoe lewer u leerderondersteuning aan leerders in hierdie landelike laerskool?

3.Hoe sou u leerderondersteuning nog beter wou lewer in hierdie landelike laerskool?

- *Aanvanklike volgorde van vrae aan leerders*

1.Hoe dink jy wat is leerderondersteuning?

2.Hoe word leerderondersteuning aan jou gelever in hierdie landelike laerskool?

3.Hoe sou jy wou hê moet leerderondersteuning nog beter gelever word aan jou?

- *Uiteindelijke volgorde waarin vrae gestel was aan volwasse deelnemers*

1.Hoe lewer u leerderondersteuning aan leerders in hierdie landelike laerskool?

2.Wat verstaan u onder leerderondersteuning?

3.Hoe sou u leerderondersteuning nog beter wou lewer in hierdie landelike laerskool?

- *Uiteindelijke volgorde waarin vrae gestel was aan leerders as deelnemers*

1.Hoe word leerderondersteuning aan jou gelever in hierdie landelike laerskool?

2. Hoe dink jy wat is leerderondersteuning?

3. Hoe sou jy wou hê moet leerderondersteuning nog beter gelever word aan jou?

(b) Individuele semi-gestruktureerde onderhoude

Vanderstoep en Johnston (2009) beskryf onderhoude as die gewildste instrument wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word. Onderhoudvoering vereis baie kennis, ondervinding, vaardighede en afronding. Volgens Pole en Lampard (2002) is 'n individuele onderhoud 'n verbale kommunikasie tussen twee of meer mense met die doel om bepaalde inligting te bekom. Daar is basies drie tipe onderhoude: informele onderhoude, wat die navorser toelaat om vloeiend te wees en informele vrae tussendeur te stel soos die onderhoud vorder.

Alhoewel daar nie gestruktureerde vrae is nie moet die navorser ook voorbereid en gefokus wees. Dan is daar die gestruktureerde onderhoude wat uit 'n reeks voorafopgestelde vrae en voorafopgestelde opvolgvrae bestaan. Laastens is daar die begeleide onderhoud wat eienskappe van beide die informele en gestruktureerde onderhoud bevat, waar die navorser 'n reeks vrae het, maar die vryheid het om af te kan dwaal vanaf die vrae soos nodig om rigting te gee.

Die individuele onderhoudsmetode was dus 'n ideale onderhoudstipe vir hierdie studie aangesien dit 'n middel is om begrip te kry watter begrip die respondent het van leerderondersteuning in die werksituasie. Die twee skole was aaneenlopend besoek en die onderhoude was op digitale stemopnemers geneem. Die onderhoude was in klaskamers, op die speelterrein en in kantore afgeneem, waar deelnemers op hul gemak was.

(c) Die onderhoudformaat en tipe vrae.

“Hoe lewer u leerderondersteuning aan leerders in hierdie landelike laerskool?”: Die vraag is redelik oop en deelnemers was nie gedwing om dit op 'n sekere manier te beantwoord nie. Hulle kon op hul gemak wees en net vrymoedig praat. Die deelnemers het hopelik ook nie geïntimideerd gevoel om die vrae in 'n sekere volgorde te beantwoord nie. Die vraag is 'n oop, eenvoudige, positiewe uitnodiging sodat deelnemers self kon spog oor wat by hul skole gebeur.

“Wat verstaan u onder leerderondersteuning?”: Die laaste gedeelte van die onderhoud moet die deelnemer se ondervinding betekenisvol kan interpreteer en assosiasies maak. Hier kan vergelykende vrae, opinies, gevoelsvrae en vrae wat waarde kan toevoeg tot die studie gestel word (Vanderstoep & Johnston 2009). Die doel van hierdie vraag was dan om deelnemers se eie definisie te probeer verkry van leerderondersteuning.

“Hoe sou u leerderondersteuning nog beter wou lewer in hierdie landelike laerskool?”: Vrae is soms gestel vir duidelikheid of verdere verduideliking is gevra soos byvoorbeeld:

“Wat bedoel u met ekstra hulp wat u aan die leerders verskaf het?”. Een voordeel van die semi-gestruktureerde onderhoude is dat dit meer buigbaar is om die respondent se ervaring vollediger te begryp as wat ‘n meer rigiede metode sou toelaat (Warren, 2002). Die doel van hierdie onderhoudsvraag was om deelnemers se idees rakende ideale wyses van leerderondersteuning te verkry asook om te verneem van hindernisse wat uit die weg geruim moet word.

Die lengte van die onderhoude was selfbepalend en het afgehang van wat die deelnemer wou meedeel, maar as gemiddeld, was onderhoude ongeveer 5 minute tot 10 minute lank.

(d) Waarneming

Die transkribering van onderhoude kan meebring dat aspekte soos liggaamstaal, emosie, volume en stemtoon verdwyn.

3.7 Data-analise

Die analisering van data is ‘n dinamiese proses (Vanderstoep & Johnson, 2009). Die navorser moet uit groot hoeveelhede data ‘n sinvolle eenheid skep. Dit is ‘n moeilike en tydrowende proses, waar daar herhaalde kere met dié data gewerk word. Daar moet kan onderskei word tussen dit wat belangrik is en minder belangrik is.

Dit word verwag om patrone in die data te vind en te begryp. 'n Kwalitatiewe navorser dink dus nie aan bevindinge in terme van resultate nie, maar in terme van analise, interpretasie en temas (Vanderstoep & Johnson, 2009).

Volgens Wiersma en Jurs (2009) word van kwalitatiewe data-analise verwag om inligting te organiseer en data hanteerbaar te maak. Die proses word kodering genoem (Maree, 2009). Kodering en kategorisering is maniere van analisering wat toegepas kan word op alle tipes data wat ingesamel is. Volgens Flick (2009) is dit nie die enigste manier van data-analise nie, maar dit is die mees prominente manier vir die gebruik met data verkry van onderhoude. In hierdie studie is onderhoude getranskribeer en presiese name van deelnemers is in die transkripsies vermy tydens verdere hantering.

Daar is van die tematiese-analise gebruik gemaak, vir kwalitatiewe data-verwerking soos beskryf deur Creswell (2008) en Maree (2009).

Eerstens was daar holisties na die onderhoude gekyk waar alle transkripsies eers deeglik deurgelees was om 'n geheelbeskouing te kon kry. Die data was gelees en herlees. In hierdie proses was alle aannames en vooroordeel tersyde gestel. Geheelindrukke is dus eerstens van die data verkry deurdat alle transkripsies eers deeglik deurgelees was. Idees wat na vore gekom het, was aangeteken.

Die data is dus deeglik deurgelees om patrone en onderwerpe te vind (Maree, 2009). Die temas wat so afgelei was, was gesien as basiese boustene van kwalitatiewe ontleding ter betekenisgewing aan die data (Creswell, 2008).

Creswell (2008) stel dat daar na die geheelbeeld gekyk moet word. Daar was gekyk na die verhouding tussen al die kategorieë, wat daar "gesê" was en hoe dit alles in verband gebring kon word met die navorsingsvrae. Die kategorieë en temas wat uit die data van hierdie ondersoek navore gekom het, is tydens die interpretasieproses saamgevoeg om die verhaal van elk van die betrokke laerskole as realiteit te skets.

3.8 Waarde van Navorsingsprojek

Hierdie M.Ed-projek het ten doel gehad om vas te stel hoe leerderondersteuning gelewer word in die landelike laerskole in die studie.

Die waarde van hierdie navorsing lê daarin dat aspekte wat bevorderend vir onderwys is bekendgemaak is. Aspekte wat tot nadeel vir onderwys kan strek, is ook ontbloot.

‘n Ander waarde wat hierdie projek het en wat direk afgelei is uit die bogenoemde, is dat dit help in die ontdekking van wat gekenmerk kan word as volhoubare, bemagtigende leeromgewings. Mahlomaholo en Sithebe (2009) het die ideale van ‘n volhoubare, bemagtigende leeromgewing uiteengesit.

Daarby bedoel hulle dat so ‘n leeromgewing meer insluit as net die leermateriaal wat op gepaste vlakke aangebied word. Dit sluit in dat onderrig op die hoogste standaard aangebied word en deur leerdergesentreerde modelle van onderrig-leer onderlê word. In so ‘n volhoubare, bemagtigende leeromgewing word hulpbronne ten beste benut en word daar gekapitaliseer op die agtergrond waarmee leerders die leeromgewing betree. Hierdie leeromgewing word bedryf binne ‘n konteks van wedersydse respek vir almal. Die navorsingsontwerp vir hierdie M-studie het beplan om so respekvol as moontlik te wees.

3.9 Opsomming

In hierdie hoofstuk is die empiriese fase van die studie beskryf. ‘n Beskrywing van die navorsingsmetode, die waarde van die studie, etiese oorwegings en die geloofwaardigheid is uiteengesit. Voorts is ‘n beskrywing van die data-insameling en die metode van die data-ontleding gegee. Die waarde van hierdie navorsing is ook na verwys. In die volgende hoofstuk word die bevindinge van die navorsing bespreek.

Hoofstuk 4: Rapportering van bevindinge

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die bevindinge van die deelnemers gerapporteer soos die navorsingsdoelwit en subdoelwitte empiries ondersoek was. Na aanleiding van die Waarderende Ondersoek wat gevolg is, is data verkry wat, na tematiese analise sekere van die doelwitte en subdoelwitte beantwoord het. Uittreksels uit die transkripsies, word ter staving van die bevindinge aangebied. Laastens word die deelnemers se opinies oor die geïdentifiseerde temas gerapporteer. Hierdie opinies is verkry na terugvoeringswerkswinkels wat met hulle gehou was om te toets of die temas as sinvol beskou was deur die deelnemers.

4.2 Navorsingsbevindinge aan die hand van die navorsingsdoelwit






4.2.1. Bevindinge rakende hoofdoelwit:

Die hoofdoelwit wat hierdie studie ondersoek, was om te bepaal hoe leerderondersteuning in landelike laerskole in die Noord-Kaap geïmplimenteer word.

Die hoofdoelwit van hierdie studie: om te bepaal hoe leerderondersteuning in landelike laerskole in die Noord-Kaap geïmplimenteer word, word in die volgende temas en subtemas in tabel 4.1 opgesom, beantwoord.

Die hooftemas is: *Gesonde praktyke rakende akademiese ondersteuning, identifisering en aanspreek van psigososiale probleme, gelyke toegang tot en verspreiding van hulpbronne, bemagtiging van rolspelers en die aanspreek van sosiale faktore.*

Tabel 4.1: Opsomming van temas en subtemas

Temas	Subtemas
<p>Tema 1</p> <p><i>Gesonde praktyke rakende akademiese ondersteuning</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Voorsiening van ekstra tyd en leermateriaal aan leerders deur skool • Voorsiening van na- skoolure se leerspasie • Een- tot een onderrig en goeie vaslegging deur Herhaling
<p>Tema 2</p> <p><i>Aanspreek van psigo-sosiale probleme</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Voorsiening van leke- sielkundige hulp deur die skoolpersoneel • Gespesialiseerde ondersteuning aan leerders deur gepaste diensverskaffers. • Hulpdienste van die distrikskantoor van onderwys. • Skakeling met relevante staatsdepartemente.
<p>Tema 3</p> <p><i>Gelyke toegang en gelyke verspreiding van hulpbronne</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Die lae kwintiel- klassifikasie van die skool. • Voorsiening van onderrig- en leer materiaal aan skole deur die Department van Onderwys. • Toegang tot en voorsiening van sportaktiwiteite. • Toegang tot biblioteke & voorsiening van rekenaarlokale en internet • Voorsiening van voedsel aan leerders.
<p>Tema 4</p> <p><i>Bemagtiging van rolspelers</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Professionele ontwikkeling van onderwysers en ouers deur die skool • Professionele ontwikkeling van onderwysers en ouers deur distriksamptenare • Voorkomende en ondersteunende programme rakende MIV/VIGS en Tuberkulose
<p>Tema 5</p> <p><i>Aanspreek van gemeenskapsfaktore</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Skool se hulp in die bekom van behuising en elektrisiteit aan die gemeenskap • Skool se rol in die beskikbaarstelling van fasiliteite wat sosiale groei bevorder. • Skool se rol in die stigting van vroueforums om gemeenskap te help.

Elke tema word na die tabel volledig gerapporteer met stawende aanhalings :

Tema 1: Gesonde praktyke rakende akademiese ondersteuning

Gesonde praktyke rakende akademiese ondersteuning is geïdentifiseer uit die bydraes van alle deelnemers as 'n oorkoepelende tema. Met hierdie tema word bedoel dat die ondersteunende aksies verband hou met die basiese onderrigleertaak van die skool. Hierdie breë tema dui aan dat beide skole moeite doen om die basiese akademiese mandaat van die skool te vervul. In die uitvoering van die akademiese mandaat word verskeie aksies uitgevoer soos in die subtemas duidelik word. Die subtemas word voorts gerapporteer met stawende aanhalings uit die data.

Voorsiening van ekstra leermateriaal aan leerders deur skool

Onderwysers, skoolhoofde, ouers en leerders het gerapporteer dat leerders baie dikwels ekstra leermateriaal ontvang by die skool. Hierdie leermateriaal sluit in tydskrifte, koerante en skryfbehoeftes wat bykomend verskaf word tot die basiese stel leermateriaal wat gewoonlik verskaf word. 'n Onderwyser van skool 1 het genoem: "...omdat ons nie 'n biblioteek het nie, hou ons tydskrifte en boeke aan sodat die klasse ekstra leesstof kan hê". 'n Onderwyser van skool 2 het genoem dat "die ouers slegs aan die begin van die skooljaar skryfbehoeftes vir leerders koop, maar dwarsdeur die jaar is dit die skool se verantwoordelikheid om alles aan die leerders te voorsien". 'n Leerder van skool 2 het genoem: "juffrou bring koerante en boeke van die huis, sodat ons daaruit kan werk. Ons het nie boeke en koerante by die huis nie".

Voorsiening van na-skoolure se leerspasie

Onderwysers en ouers bied ekstra leerspasie aan leerders na skool, want "leerders woon in riethuise en het soms nie spasie of 'n tafel om hul huiswerk te doen nie", soos genoem deur 'n opvoeder van skool 1. 'n Onderwyser van skool 1 het ook genoem: "Toe die rivier in vloed was, kon die leerders by 'n skool in die dorp se koshuis gehuisves word.

By die dorpskool was, ekstra toesig en spasie aan die leerders voorsien, om hul huiswerk te kon doen". Leerders van skool 1 het hul dankbaarheid uitgespreek teenoor die skool in die dorp wat bereid was om hulle tydens die vloed te akkomodeer: "Ons is baie bly dat ons by die skool in die dorp kon skoolgaan, toe ons skool toe was, as gevolg van die vloed". 'n Leerder van skool 2 het genoem dat hulle eers middae, naskool hul huiswerk klaar doen voordat hulle huis toe gaan: "Juffrou laat toe dat ons middae eers ons huiswerk klaar doen voordat ons huis toe gaan, omdat ons nie spasie by die huis het om ons huiswerk klaar te maak nie".

"Die departement van onderwys was verantwoordelik gehou om die kinders tydens die vloed geskik te plaas, sodat hulle ook die nodige onderrig kon ontvang, en al opsie was om die leerders tydelik by 'n koshuis in een van die dorpskole te huisves", het die betrokke skool se onderwysbestuurder gerapporteer. "Skole moet leerspasie na ure aan leerders beskikbaar stel, maar vandalisme is ook soms aan die orde van die dag", soos genoem deur 'n onderwysbestuurder van skool 2.

Een-tot-een onderrig en goeie vaslegging deur herhaling

Een-tot-een onderrig en goeie vaslegging is een van die oudste en beste metodes om leerders te help in remediërende onderwys en in die hoofstroom. Leerders ontvang by hierdie skole individuele aandag van opvoeders soos genoem deur die betrokke onderwysers en leerders van beide skole: "Leerdergetalle is min en ons kan een-tot-een onderrig toepas" soos genoem deur die opvoeder van skool 1. "Vaslegging deur baie herhaling moet gedoen word, met behulp van goeie, kleurvolle leermateriaal. Sommige leerders bereik jy deur gedurige herhaling, maar daar is die leerders wat moontlik alkoholsindroom is en 'n mens kan nie veel uitgerig kry nie", het 'n opvoeder van skool 2 vermeld. 'n Leerder van skool 2 het genoem: "Juffrou help die kinders wat sukkel by haar tafel, dan werk ons ander op ons eie".

Tema 2: Aanspreek van psigososiale probleme.

Identifisering en aanspreek van psigososiale probleme is geïdentifiseer uit die bydraes van alle deelnemers as 'n oorkoepelende tema. Met hierdie tema word bedoel die ondersteunende aksies wat verband hou met die basiese psigososiale welstand van die leerders by die betrokke skole. Met psigososiale welstand word bedoel daardie aspekte van leerder- wees wat nie noodwendig te make het met die leer van akademiese vaardighede nie. Hopelik maak die subtemas hierdie begrip van psigososiale kwessies meer duidelik.

Voorsiening van leke- sielkundige hulp deur die skoolpersoneel.

Ten einde 'n goed gebalanseerde leerder daar te stel, is ondersteuning van uiterste belang. Leke-sielkundige ondersteuning verwys na ondersteuning van 'n sielkundige aard wat deur leke-persone soos onderwysers gebied word. Onderwysbestuurders, prinsipale, onderwysers en ouers het rapporteer dat leerders wat ouers, familie of maats verloor het, sielkundigetipe ondersteuning ontvang van onderwysers, ouers en onderwysbestuurders. 'n Onderwyser van skool 1 het genoem: "Wanneer leerders ouers of maats verloor, moet ons as onderwysers inspring en die leerders help om emosioneel oor die skok te kom. Ek is soms predikant en ook berader ", het die prinsipaal van skool 1 genoem. "Ons gaan hou saam met meneer en juffrou-hulle diens by die kinders wie se ma of pa gesterf het, dan bring elkeen iets saam om vir hulle te gee ", soos genoem deur skool 2 se leerder. "Juffrou of meneer praat baie mooi met die kinders, wie se mamma of pappa gesterf het en die kinders wat mishandel word ", het 'n leerder van skool 2 genoem.

Gespesialiseerde ondersteuning aan leerders deur gepaste diensverskaffers

Gespesialiseerde sielkundige dienste soos deur die distrikkantoor gelewer, word ook aan die leerders verskaf. Een van die onderwysers by skool 2 het

genoem: “Ons het verlede jaar ‘n skoolkind verloor tydens die vloed en die sielkundige en ander lede van die plaaslike distrik- ondersteuningspan het die skool besoek om die nodige ondersteuning te bied. Ek wens egter dat hulle meer en gereeld die skool kan besoek, want ons het dit regtig nodig”. “Hier het mense met ons kom praat, toe ons maatjie gesterf het”, het ‘n leerder van skool 2 genoem.” Skool 1 het hul opsigter op ‘n traumatiese wyse verloor. Die opsigter se kind was op die skool: “Die distrikkantoor se sielkundige het ons leerders mooi bygestaan tydens die afsterwe van ons opsigter”, prinsipaal van skool 1.

Hulpdienste van die Distrikkantoor van Onderwys

Die onderwys-hulpdienste van die Department van Onderwys bied die nodige opleiding aan opvoeders om leerders met leerprobleme te kan identifiseer, assesseseer en dan die nodige ondersteuning te gee in die ontwikkeling van die nodige akademiese ondersteuningsprogramme. ‘n Onderwyser van skool 1 het gerapporteer dat: “Ons roep die distrikspan of die mense van “ESS” (die onderwysdistrikkantoor se eenheid vir onderwys-hulpdienste) om te help met die identifisering van leerders wat probleme ondervind. Hulle gee ook raad hoe om die leerders te help met die nodige ondersteuningsprogramme”.

“Die kinders wat sukkel om te lees word deur ander mense getoets”, het een van skool 2 se leerders gerapporteer” in verwysing na plaaslike distrikkantoor se ondersteuningspan.

“Ten einde te verseker dat inklusiewe onderrig in ons skole tot sy reg kom, is hier ‘n eenheid wat ons skole die nodige opleiding en ondersteuning bied naamlik “ESS” (Educational Support Services). Ander komponente vanaf kurrikulum tot die personeeleenheid is almal mede verantwoordelik om inklusiewe onderrig te laat slaag”, het een van die onderwysbestuurders vermeld.

Skakeling met relevante staatsdepartemente.

Die sukses van 'n skool hang nou af van die samewerking tussen alle rolspelers en selfs relevante staatsdepartemente. Skole in hierdie studie meld gereelde skakeling met sekere van die ander staatsdepartemente.

Die prinsipaal van skool 1 het genoem: “Ons werk nou saam met die welsyn en maatskaplike dienste“. Die meeste van die leerders ontvang staatstoelae. “Ons moet elke jaar die hersieningsvorms invul, om te bevestig dat leerders die skool gereeld bywoon en akademies goed vaar”, het die prinsipaal van skool 1 genoem. Onderwysers is selfs bereid om, as gevolg van hulle bewustheid van die armoede waarin hulle leerders lewe, inligting aan te pas sodat staatstoelae behou kan bly: “Soms moet ons die vorms invul asof leerders die skool gereeld bywoon sodat leerders die welsyngeld kan behou”, het 'n onderwyser van skool 2 genoem. “Juffrou of meneer moet ons vorms invul, as ons nie elke dag in die skool is nie, sal ons geld afgevat word”, het 'n leerder van skool 2 genoem.

Tema 3: Gelyke toegang tot en gelyke verspreiding van hulpbronne

Gelyke toegang tot en verspreiding van hulpbronne is ook geïdentifiseer uit die bydraes van alle deelnemers as 'n oorkoepelende tema. Met hierdie tema word bedoel die ondersteunende aksies wat verband hou met die voorsiening in die basiese behoeftes van leerders. Toegang tot verskillende hulpbronne word aan leerders gebied om 'n suksesvolle skoolloopbaan te kan hê. In die hieropvolgende bespreking van subtemas hoop ek om die kwessie verder toe te lig.

Die lae kwintiel- klassifikasie van die skool.

Alle onderwysbestuurders van die betrokke skole het vermeld dat, ten einde te verseker dat alle leerders skole kan bywoon, het die Departement van Onderwys 'n kwintielgebaseerde stelsel in plek gesit.

Geen skoolgeld mag van leerders verhaal word in kwintiele 1, 2 en 3 skole nie (Department of Education, 2001). Die betrokke skole in hierdie studie is geklassifiseer as kwintiel 3. Die prinsipaal van skool 2 het genoem dat: “Ons kan geen skoolgeld van ouers vra omdat die skool identifiseer is as ‘n “no-fee” skool”. Dit is ‘n skool waar geen skoolgeld gehef mag word nie. Dit word deur die omgewing waarin die skool geleë is asook die struktuur van die gebou bepaal. Derhalwe voorsien die staat in die basiese behoeftes wat nodig is vir die sinvolle voortuitgang van onderwys in hierdie areas. Die leerders van albei skole het genoem dat hulle geen skoolgeld betaal nie: “Ons betaal geen skoolgeld”, (leerder van skool 1). Hulle ouers moet net die skoolklere koop. Hulle het ook genoem dat hul ouers nie die skoolgeld kan bekostig nie. “Mamma kan nie die skoolgeld betaal nie. Sy is alleen. Ek het nie meer ‘n pa nie”, het ‘n leerder van skool 2 genoem.

Voorsiening van onderrig- en leer materiaal aan skole deur die departement van onderwys.

Volgens die prinsipale en onderwysbestuurders is die departement van onderwys verantwoordelik om aan die skole onderrig- en leermateriaal te voorsien. “Soms ontvang ons die materiaal baie laat of ander skole se bestellings word hier afgelewer”, soos gerapporteer deur die prinsipaal van skool 1. Soms is die materiaal nie soos die skole dit verwag nie: “Dit is tydrowend en ‘n vermorsting van geld as ons Engelse dokumente ontvang, want ons kan dit nie by die skole gebruik nie en dan moet ons nagte opsit om vertaal werk te doen”, (prinsipaal van skool 2). Ten spyte van die moeite wat deur die verkeerde lewering van materiaal veroorsaak word, doen onderwysers nogtans vertaling van die materiaal om te verseker dat leerders toegang het tot onderrig- leermateriaal in hul huistaal, Afrikaans.

“Ons het baie Engelse boeke gekry, maar juffrou laat ons lees en werk daaruit”, het ‘n leerder van skool 1 genoem. “Ons het ‘n blou kas vol boeke, Engelse boeke ontvang, dis nogal maklik om te lees”, het ‘n leerder van skool 2 vertel.

Toegang tot en voorsiening van sportaktiwiteite.

Die ontwikkeling van die leerders in hul totaliteit is baie belangrik. Die opvoeders van die skole moet baie aksies loods sodat leerders ook in sport kan deelneem en ontwikkel kan word. Die leerders het geen toegang tot enige sportfasiliteite by hulle skole nie. Die skole het nogtans kreatief te werke gegaan deur die instelling van individuele sportsoorte soos atletiek en inheemse spele. Die skole in hierdie studie smelt saam met naburige skole vir spansport. Dit was deur die onderwysers, prinsipale, ouers en leerders van albei skole gerapporteer. “Ons kan net atletiek en inheemse spele beoefen omdat, ons nie sportgeriewe het nie en ook omdat ons leerdergetalle min is. Ons neem egter ons leerders na naburige skole en smelt met hulle saam om ‘n span vol te maak, sodat ons teen groter dorpskole kan kompeteer en ons leerders ook blootstelling kan kry”, soos vermeld deur die onderwyser van skool 2. “Ek wil graag sokker of krieket met my maats speel, maar ons kan nie want ons is te min, maar meneer neem ons na die skole in die dorp, dan moet ons saam met die ander kinders speel”, het ‘n leerder van skool 1 genoem.

Toegang tot biblioteke, rekenaarlokale en internet.

Leerders het ook geen biblioteke, rekenaarlokale of internet nie. Hulle het slegs toegang tot die internet deur gebruik te maak van die prinsipale se skootrekenaars wat deur die Departement van Onderwys aan elkeen voorsien was. Een van die leerders van skool 1 het genoem “Meneer laat ons soms toe om inligting op sy *laptop*/skootrekenaar te soek, maar slegs onder toesig. Ons kan nog nie almal die rekenaar of internet gebruik nie, maar hy wys ons soms as ons klaar met ons lesse is en ekstra tyd het.

Dit gebeur ook nie elke dag nie”. Al is die skootrekenaar ‘n skaars hulpbron, kry leerders nogtans toegang daartoe.

Voorsiening van voedsel aan leerders.

“Die Department van Onderwys voorsien fondse aan skole om voedsel aan leerders te kan verskaf”, het die onderwysbestuurder van skool 1 genoem.

“Ons bedryf ‘n voedingskemaprogram by die skool. ‘n Gebalanseerde maaltyd word met die program, een keer per dag aan leerders voorsien”, soos genoem deur die prinsipaal van skool 2. Skool 2 se prinsipaal het gerapporteer dat vrouens uit die gemeenskap gebruik word (teen ‘n geringe vergoeding) om die voedsel vir die leerders elke dag te kook.”Ouers uit die gemeenskappe word gevra om die kos vir die leerders te kook en hulle ontvang ‘n geringe bedrag wat deur die Departement van Onderwys voorsien word”, soos genoem deur die prinsipaal van skool 1. “Van die kinders se mamas wat nie werk nie, kook vir ons kos”, het ‘n leerder van skool 2 genoem.

Tema 4: Bemagtiging van rolspelers

Verskillende aktiwiteite vind plaas. Dit het ten doel om rolspelers se vaardigheidsvlakke te verhoog vir die rolle wat hulle speel in hierdie skole.

Professionele ontwikkeling van onderwysers en ouers deur die skool

“ ‘n Suksesvolle skool het ‘n gesonde en gelukkige personeel,” het die prinsipaal van skool 2 genoem. Die skool se professionele ontwikkelingsplan word ook in ag geneem. “Ek moet die onderwyser onder my toesig gereeld op hoogte bring van alle verwickelinge in die onderwys deur gereelde samekomste en vergaderings”, soos genoem deur die prinsipaal van skool 2. Die ouers word verkies as nuwe lede wat op die skoolbeheerliggaam”. Daarna moet die nuwe lede opgelei word vir die beheer van die skool. Die prinsipaal van skool 1 het genoem dat: “Ouers moet deur die departement

en myself opgelei word, sodat hulle kan weet wat van hulle verwag word as lede van die skoolbeheerliggaam”. “Ons as lede van die skoolbeheerliggaam, word deur die prinsipaal of mense van die distrikkantoor opgelei, oor ons pligte as SBL-lede”, het ‘n ouer van skool 1 gesê.

Professionele ontwikkeling van onderwysers en ouers deur distriks-amptenare.

Onderwysers kry gereelde werkwinkels in die areas wat hulle identifiseer het, waar daar nog leemtes ervaar word. Onderwysers is positief gesind teenoor werkwinkels. Hulle is gretig om kursusse wat deur die Departement van Onderwys aangebied word, by te woon en voel dat dit noodsaaklik is om voortdurend opgelei te word. Een onderwyser van skool 1 het genoem dat dit haar ‘n gevoel van sekuriteit gee as sy opleiding ontvang: “Ek hou daarvan as ons die nodige opleiding van die onderwysbestuurders ontvang en hulle vir my sê wat van my verwag word.” Die distrikgebaseerde onderwysspan van die Departement van Onderwys is verantwoordelik vir die opleiding en monitering van Inklusiewe Onderwys deur die voorsiening van gedurige ondersteuningdienste aan leerders, opvoeders en ouers. “Ons maak kontak met die plaaslike distrikkantoor se ondersteuningspan wat die nodige leiding en ondersteuning verskaf, hoe om leerders met probleme te identifiseer en dan die nodige ondersteuningsprogramme op te stel,”soos genoem deur ‘n onderwyser van skool 2. Die onderwysbestuurder van skool 1 het die volgende genoem: “Ons as kringbestuurders is verantwoordelik vir die opleiding van prinsipale in die 9 areas van evaluering van geheelskoolontwikkeling en geïntegreerde gehaltebestuurstelsel (IQMS) waarvan leierskapontwikkeling, finansiële beplanning van die skool en die versekering dat beleide opgestel is en toegepas word”.

Voorkomende en ondersteunende programme rakende MIV/VIGS en Tuberkulose

MIV/VIGS bewusmakings programme word gereeld by skole en in die gemeenskap gehou. Die gemeenskap word goed ingelig oor die voorkoming van Tuberkulose, omdat hierdie gemeenskappe 'n hoë Tuberkulose-syfer het. 'n Mobiele kliniek besoek ook die gebiede gereeld om medikasie aan pasiënte wat kronies siek is te voorsien, soos deur 'n ouer van skool 2 uitgelig: “'n Mobiele kliniek kom besoek die gebied gereeld en gee medikasie aan die siek mense.” Die skole neem ook leerders wat siek is na die kliniek om hul medikasie te ontvang, soos genoem deur die opvoeder van skool 1: “Ons neem leerders na die mobiele kliniek om hul medikasie te ontvang en sorg ook dat leerders dit gereeld by die skool ontvang, veral die leerders wat met Tuberkulose gediagnoseer is.” “Wanneer ons siek is of nie lekker voel nie, vat juffrou of meneer ons na die kliniek as dit omkom”, het een van die leerders van skool 1 genoem. “Juffrou onthou die TB- kinders om hulle medisyne te drink. Hier kom ook altyd mense wat ons kom vertel van VIGS en TB”, het 'n leerder van skool 2 genoem.

Tema 5: Aanspreek van gemeenskapsfaktore

Die aanspreek van sosiale faktore is geïdentifiseer uit die bydraes van alle deelnemers as 'n oorkoepelende tema. Met hierdie tema word bedoel die ondersteunende aksies wat verband hou met die basiese behoeftes van behuising, elektrisiteit en ander fasiliteite om die lewensgehalte van leerders te kan verbeter.

Skool se hulp in die bekom van behuising en elektrisiteit aan die gemeenskap.

Die meeste van die gemeenskaplede is ongeletterd, daarom help die onderwysers van die skole saam met die politieke leiers van die gemeenskap, om die behuisingkrisis en elektrisiteitsvoorsieningsprobleem

van die gemeenskap aan te spreek. “Ons kan nie HOP- huise ontvang nie omdat die gebied in die vloedlyn van die rivier staan”, soos deur ‘n ouer van skool 1 gerapporteer. Die eilandskool se gemeenskap woon in riethuise en sommige van die huise het geen elektrisiteit nie. “Ons woon in riethuise wat geen elektrisiteit in het nie”, soos deur ‘n ouer van skool 1 genoem. Skool 2 se ouer het gerapporteer: “Ons woon in HOP- huise maar wag nog steeds vir elektrisiteit”. Beide skole het elektrisiteit. Leerders kan dus na skool agter bly om hul huiswerk te voltooi en van die fasiliteite gebruik maak. Die ouers het genoem dat die onderwysers saam met die gemeenskapforum gehelp het, sodat hulle huise en elektrisiteit in hul huise kon kry. “Die prinsipaal dien op die gemeenskapforum”, het ‘n ouer van skool 2 gerapporteer.

Skool se rol in die beskikbaarstelling van fasiliteite wat sosiale groei bevorder.

Die skool help ook lede van die gemeenskap met telefoon of fotostaat geriewe. “Die mense kan dringende privaatoproepe van die skool maak en hulle kan ook afdrukke kom maak teen ‘n geringe fooi”, soos deur skool 2 se prinsipaal gerapporteer. “Die mense van die gemeenskap maak gebruik van die skool se bronne (soos die telefoon, afdrukke en faksmasjien) omdat hier nie ander is nie”, het ‘n ouer van skool 1 genoem.

Skool se rol in die stigting van vroueforums om die gemeenskap te help.

Die gemeenskappe waarin die skole geleë is, is baie arm. Leerders wat ouers of maats verloor deur sterftes, steun baie op die skool. “In die gemeenskap het ons ook ‘n vroueforum wat help as daar sterfgevallen in ‘n familie is. Die familie word ondersteun, soms met geld of om die kos te kook en aan die mense voor te sit. Veral as die skool ‘n leerder verloor het, help die vroue forum saam met die skool om die familie te ondersteun”, het een van die ouers van skool 2 genoem. “Juffrou neem die leiding in die vroueforum”, het ‘n ouer van skool 2 gerapporteer.

'n Onderwyser van skool 1 het genoem: "Wanneer leerders ouers of maats verloor, spring die skool in en help met die nodige reëlings." "Ek is soms predikant en ook berader", het die prinsipaal van skool 1 genoem. "Die skool gee ook kosmandjies aan die afgestorwene se familie", soos genoem deur 'n onderwyser van skool 2. "Ons gaan hou saam met meneer en juffrou-hulle diens by die kinders wie se ma of pa gesterf het, dan bring elkeen iets saam om vir hulle te gee", soos genoem deur skool 2 se leerder.

4.2.2 Bevindinge rakende subdoelwitte

4.2.2.1 Bevindinge rakende die begrip wat onderwysers, ouers, leerders en onderwysbestuurders rondom leer- ondersteuning het.

Uit die Waarderende Onderzoek in hierdie studie is die volgende bevindinge gemaak in deelnemers se antwoorde op die vraag: Wat verstaan u onder leerderondersteuning? Elkeen van die bevindinge word toegelig met stawende aanhalings.

Dit is duidelik dat onderwysers en skoolhoofde 'n goeie begrip ten opsigte van leerderondersteuning openbaar.

Die begrip wat onderwysers en skoolhoofde ten opsigte van leerderondersteuning toon, sluit direkte aktiwiteite in wat leerders in staat stel om skolasties te vorder: "Een- tot-een onderrig vind gewoonlik plaas, omdat die leerder getalle min is", soos deur 'n onderwyser van skool 1 genoem. Onderwyser van skool 2 het aangedui dat hulle vir leerders wat sukkel om take betyds te voltooi, ekstra tyd gee om hul take te voltooi: "Ons gee vir leerders wat sukkel ekstra tyd om hul take te voltooi".

"Ek sien leerderondersteuning as die tipe hulp of ondersteuning wat aan leerders gegee word soos byvoorbeeld hulp in die klas met hul akademie, as die leerders emosioneel ontwrig is of enige hulp wat hulle mag benodig",

(onderwyser van skool 2). Terwyl die onderwyser van skool 1 dit weer soos volg beskryf:

"Ek sou sê dit is al die nodige hulp wat ons as onderwysers aan die leerders kan bied, sodat hulle ten minste 'n suksesvolle laerskool loopbaan kan voltooi. Dit sluit ook in al die ondersteuning wat die leerders akademies op sportgebied en in die gemeenskap kan kry om te help met hul vordering". Onderwysers en prinsipale bring die besef dat leerderondersteuning baie wyer strek as net akademie. "Ek sou sê dit is wanneer leerders in al hul fasette opgevoed word en die nodige ondersteuning, ontvang", (prinsipaal van skool 1). Die prinsipaal van skool 2 bevestig dit: "Leerderondersteuning is wanneer ons die leerder in sy totaliteit opvoed, waar ons kyk na die leerder se akademie, sport, emosioneel, sosiaal en die gemeenskap".

Die begrip 'leerderondersteuning' word verder uitgebring deur die volgende aanhalings wat deur ouers na vore gebring was: "...dit is wanneer ons die leerders help met hul skoolwerk, wanneer hulle siek is, kos aan hulle voorsien en toesien dat hulle veilig voel...", (ouer van skool 1).

Die goeie begrip van leerderondersteuning wat ouers het, word bevestig deur die ouer van skool 2: "...ek sou sê dit is wanneer leerders gehelp word, as hulle nie hul skoolwerk verstaan of sukkel daarmee of selfs as hulle met enige probleem van die huis af kom, dit is al die hulp wat ons hier by die skool vir hulle kan gee, maak nie saak wat dit ookal mag wees nie".

Leerders se begrip het ook sterk ooreenkomste met dié van onderwysers en ouers, dit sluit ook direkte aktiwiteite in wat skolastiese vordering verbeter. Die volgende aanhaling dui die begrip wat leerders het, ten opsigte van leerderondersteuning: "...Meneer of juffrou help die kinders om hul werk te doen. Meneer gee ekstra aandag aan die leerders wat veral sukkel om te lees of Wiskunde te kan doen", (leerder van skool 2).

Dit word verder gestaaf deur die leerders van skool 1: "Hy sorg dat ons almal kan lees. As die kinders sukkel laat hy hulle weer en weer oor lees".

Die begrip van leerderondersteuning word verder uitgelig deur 'n leerder van skool 1:"...dit is al die hulp wat ons van meneer of juffrou kry as ons sukkel met ons skoolwerk.

Dit is ook die kos wat ons kry en die hulp as ons siek is of seergekry het". Die definisie word verder uitgelig in die begrip wat 'n leerder van skool 2 openbaar: "...dit is die manier waarop die juffrou en meneer ons help om net die beste te doen, as ons sukkel met ons skoolwerk en sport".

Dit is duidelik dat onderwysbestuurders se begrip ten opsigte van leerderondersteuning baie akademies gerig is. Die volgende aanhalings dui direkte aktiwiteite aan om die nodige ondersteuning te bied: "Ons is verantwoordelik vir die opleiding en implimentering van die kurrikulum, sodat die onderwysers dit weer in die klaskamer kan implimenteer. Ons gee ook die nodige ondersteuning aan die opvoeders deur gereelde besoeke aan die skole en byeenkomste te reël", (onderwysbestuurder van skool 1). Die onderwysbestuurder van skool 2, bevestig hierdie stelling:"...Ons bied gereelde werkwinkels vir onderwysers. Ons besoek gereeld die skole en bied die nodige ondersteuning en hulp. Die opvoeders word opgelei in die kurrikulum inhoud- en -beleide, waarvan die skole weer die leerder onderrig in die bepaalde leerareas of vakgebiede wat aan hulle toegeken is".

Die definisie wat onderwysbestuurders aan leerderondersteuning gee, onderstreep hierdie stelling: "...skenk aandag aan onderpresteerders. Leerders met leerhindernisse en die wat psigososiale probleme ervaar. Skole moet die nodige aanpassings in die klaskamer maak sodat leerders die nodige ondersteuning kan kry. Die nodige ondersteuningsplanne vir individuele leerders moet ontwikkel word", (Onderwysbestuurders van skole 1). "Dit is wanneer aan leerders akademies, intellektueel en emosioneel aandag gegee word met betrekking tot die kurrikulum en leerproses", (onderwysbestuurder van skool 1). Hulle besef egter dat die skakeling met ander diensverskaffers en rolspelers ook noodsaaklik is: "...ouers is betrokke by die skool deur die skoolbeheerliggame.

Die nuwe lede word opgelei. ESS gee die nodige ondersteuning aan die leerders wat met emosionele probleme identifiseer was. Leerders word die nodige berading gegee en gedurig gemonitor. Arbeidsterapeute en sielkundiges besoek die skole, waar nodig”, (onderwysbestuurder van skool 1). “Leerders word ook emosioneel ondersteun deurdat hulle berading ontvang vanaf die Inklusiewe eenheid. Sielkundige hulpverlening in tye van trauma”, (onderwysbestuurder van skool 2). Verder sluit onderwysers en prinsipale se begrip ook aktiwiteite in wat ontwikkeling aan help by leerders en in die gemeenskap, sodat leerders skolasties kan vorder: “Ek sou baie graag ‘n bus wou hê om die leerders op uitstappies te neem om die buite wêreld te ontdek”, (onderwyser van skool 2). “Die gemeenskappe het ook nie elektrisiteit of lopende water in hul huise nie”. “Daarom bied ons aan leerders die nodige spasie na-ure om hul huiswerk te kan doen”, (prinsipaal van skool 2).

“Leerders het ook nie altyd leerspasie nie, omdat hulle in riethuise woon. Hulle kan naskool bly om hul huiswerk te voltooi”, (onderwyser van skool 1). “Sport kan nie beoefen word as gevolg van die min getalle. Soms smelt die skole saam, om sport te kan beoefen”, (prinsipaal van 1). “Soms kan leerders aan individuele sport en inheemse spele deelneem, as daar uitblinkers is”, (prinsipaal skool 2).

Ouers se begrip het sterk ooreenkomste met dié van onderwysers, dit sluit direkte aktiwiteite in wat skolastiese vordering mag verbeter. Die volgende aanhaling dui watter ondersteuning ouers aan leerders bied:“...ons vervul die rol van die moeders. Ons staan douvoordag op om die voedsel voor te berei en toe te sien dat die leerders opstaan, dat die kleintjies gebad en aangetrek word om die skool betyds te kan bywoon. Ons sorg ook dat die koshuis skoon is en dat die leerders die nodige skoon klere het. Namiddae help ons die leerders met hul tuiswerk as ons kan”, (ouer van skool 1).

Die volgende aanhalings dui die aktiwiteite wat ontwikkeling aanhelp by leerders en in die gemeenskap:“...Die gemeenskap het fondsinsameling

gehou en ander gemeenskappe betrek om dinge soos klere en kospakkies te voorsien tydens die vloed”, (ouer van skool 1). Die ontwikkeling word verder versterk deur die stigting van vroueforums: “In die gemeenskap het ons ook ‘n vroueforum wat help as daar sterfgevälle in ‘n familie is. Die familie word dan ondersteun soms met geld of om die kos te kook om aan die mense te bedien”, (ouer van skool 2).

4.2.2.2 Bevindinge rakende die doelwit om deelnemers se begrip van leerderondersteuning te meet aan wat Witskrif 6 stel as leerderondersteuning.

My verstaan van die kern van Witskrif 6 se begrip van leerderondersteuning lê daarin dat die Witskrif 6 ontwikkeling vooropstel van: “ inclusive and supportive centres of learning that would enable all learners to participate actively in the education process so that they could develop and extend their potential and participate as equal members”, (Department of Education, 2001:5). Instellings soos skole moet dus ontwikkel word om deelname van alle leerders te fasiliteer.

Die Witskrif 6 erken ook dat ondersteuning nie net binne die skool, maar ook in die gemeenskap moet gebeur: “Broader than formal schooling and acknowledging that learning also occurs in the home and community, and within formal and informal settings and structures” (Department of Education 2001:6).

Leerderondersteuning moet volgens die Witskrif 6 aandag gee aan ‘n reeks leerbehoefte wat kan ontstaan binne die leerder maar ook binne die sosio-ekonomiese omgewing van die leerder: “In this regard, different learning needs arise from a range of factors including physical, mental, sensory, neurological and developmental impairments, psycho-social disturbances, differences in intellectual ability, particular life experiences or socio-economic deprivation”. (Department of Education 2001:7)

Ter samevatting is dit duidelik dat Witskrif 6 oor 'n breë begrip van leerderondersteuning beskik. Hierdie breër begrip sluit direkte akademiese ondersteuning in sowel as ander aksies wat ontwikkeling en struikelblokuitskakeling ten doel het. Daarom kan ek dit stel dat my bevindingedoelwit is, dat die deelnemers in hierdie studie 'n soortgelyke begrip het van leerderondersteuning as wat die Witskrif 6 uitstip.

Die volgende aanhalings uit die Waarderende Onderzoek staaf hierdie bewering:

Prinsipale en onderwysers sien ondersteuning as 'n breë begrip wat akademie sowel as ander aspekte van ondersteuning insluit: "...Ek sou sê dit is al die nodige hulp wat ons as onderwysers aan die leerders kan bied, sodat hulle ten minste 'n suksesvolle laerskool loopbaan kan voltooi. Dit sluit ook al die ondersteuning in wat die leerders op akademiese gebied, sport en in die gemeenskap om te help met hul vordering", (onderwyser van skool 1). Die begrip dat dit wyer as net akademie is word verder in die volgende stelling gestaaf: "...Leerderondersteuning sien ek as die tipe hulp of ondersteuning wat ek aan die leerders sal gee soos bv. hulp in die klas met hul akademie, as die leerders emosioneel ontwig is of enige hulp wat hulle mag benodig", (onderwyser van skool 2). Prinsipale onderstreep die gedagte dat ondersteuning in sy totaliteit moet plaasvind: "...Ek sou sê dit is wanneer leerders in al hul fasette opgevoed word en die nodige ondersteuning ontvang...", (prinsipaal skool 1). Soos wat die Witskrif 6 erken dat leerderondersteuning breër is en die gemeenskap ook insluit, bring hierdie prinsipaal dit ook duidelik uit: "...Leerderondersteuning is wanneer ons die leerder in sy totaliteit opvoed, waar ons kyk na die leerder se akademie, sport, emosioneel, sosiaal en die gemeenskap", (prinsipaal skool 2). Ouers erken ook die begrip van leerderondersteuning soos dit uitgebring word, in die Witskrif 6. "...Ek sou sê dit is wanneer leerders gehelp word as hulle nie hul skoolwerk verstaan nie of sukkel daarmee of selfs as hulle met enige probleem van die huis af kom. Dit is al die hulp wat ons hier by die skool vir hulle kan gee, maak nie saak wat dit ook al mag wees nie...", (ouer skool 2).

Die volgende ouer erken ook dat dit breër gaan as net akademie: "...Dit is wanneer ons die leerders help met hul skoolwerk, wanneer hulle siek is, kos aan hulle voorsien en toesien dat hulle veilig voel...", (ouer skool 1).

Leerders het ook 'n soortgelyke begrip wat in die Witskrif 6 uitgestip word: "...Dit is wanneer ons gehelp word met ons skoolwerk en die kos wat ons by die skool kry. Dit is ook die manier waarop juffrou en meneer vir ons help om net die beste te doen, as ons sukkel met ons skoolwerk en sport...", (leerder van skool 2). Die leerder erken ook dat dit wyer as net die skoolgemeenskap gaan en ook die staat kan insluit: "...Dit is al die hulp wat ons van meneer en juffrou kry, om ons te help met ons skoolwerk en ook die hulp wat ons van die staat gekry het toe die eilande verspoel het..." (leerder van skool 1).

Onderwysbestuurders se definisies neig meer na die akademiese sy van departementele ondersteuning, alhoewel hulle erkenning gee aan die rol van ander staatsdepartemente ten opsigte van leerderondersteuning: "...Skenk aandag aan onderpresteerders. Leerders met leerhindernisse en die wat psigososiale probleme ervaar. Skole moet die klaskamers aanpas en die nodige ondersteuning kry. Die nodige ondersteuningsplanne vir individuele leerders moet ontwikkel word...", (onderwysbestuurder van skool 2). Hierdie stelling kom ook uit waar die volgende onderwysbestuurder noem: "...Dit is wanneer leerders akademies, intellektueel en emosioneel aandag gegee word met betrekking tot die kurrikulum en leerproses...", (onderwysbestuurder van skool 1).

4.2.2.3 Bevindinge rakende die doelwit om die ooreenkomste en verskille tussen skole, wat leerderondersteuning betref, uit te lig.

Uit die Waarderende Ondersoek in hierdie studie is die volgende ooreenkomste en verskille tussende die twee skole wat leerderondersteuning betref, gevind. Elkeen van die bevindinge word toegelig met stawende aanhalings.

Die ooreenkomste sluit direkte aktiwiteite in wat leerders in staat stel om skolastiese vordering te toon: Prinsipale en Onderwysers van beide skole plaas die klem op die bereiking van goeie akademiese uitkomst, veral leesuitkomst. Akedemiese ondersteuning is vir hulle baie belangrik: "... aan leerders wat sukkel gee ons ekstra tyd en doen baie herhaling, deur lees of skryf.

Vaslegging deur baie herhaling moet ook gedoen word", (onderwyser by skool 2). Die onderwyser by skool 1 onderstreep die ooreenkoms, "...een-tot een onderrig en gereelde huiswerk". Die prinsipale van beide skole bevestig dit ook: "ons bring die kurrikulum na die kind deur middel van byvoorbeeld, tydskrifte, koerante, boeke ensovoorts..."(prinsipaal van skool 2).

Albei skole is geklassifiseer onder die "no-fee" skoolbeleid as 'n tipe bydrae tot leerderondersteuning. "Die skool is 'n "no-fee" skool en ons mag dus geen skoolgeld van leerders verhaal nie...", (prinsipaal by skool 1). Die leerders is afhanklik van staatstoelae ter verdere ondersteuning om minder sosio ekonomiese struikelblokke te beleef, "...al die leerders ontvang staatstoelae..." (prinsipaal by skool 2).

Beide skole se ouers is besorg oor die fisiese welstand van die leerders. Hulle is betrokke as skoolbeheerligaamlede en voedselvoorbereiders van die skole, "...ons staan elke dag vroeg op om die kos voor te berei ", (ouer van skool 1). Die ouers van skool 2 bevestig die besorgdheid oor die fisiese welstand van die leerders, " ..daar is baie leerders wat soggens skool toe kom met 'n leë magie,...of op 'n Maandag met 'n hemp aankom, wat nie 'n knoop aan het nie, dan moet ek dit gou aanwerk...", (ouer van skool 2).

Ouers besef ook die verantwoordelikheid om saam met die onderwysers te staan om die vordering van hul leerders te bewerkstellig. Die volgende aanhalings, ondersteun dit "...namiddae help ons die leerders met hul tuiswerk as ons kan...", (ouer van skool 1). "...Ons help die onderwysers dat leerders hul beste kan gee", (ouer van skool 1). "Wanneer 'n leerder met 'n

probleem kom, lig ek die onderwyser in as ek dit nie kan oplos nie”, (ouer van skool 2).

Die leerders van albei skole het die noue samewerking en toewyding van onderwysers in die vordering van hul leerders uitgelig: “...Meneer gee ekstra aandag aan die leerders wat veral sukkel met lees of Wiskunde...”, (leerder van skool 2).

Dit word verstewig in die volgende stelling: “Meneer stuur die leerder wat sukkel met lees, na juffrou sodat sy vir hulle oefeninge kan gee...”, (leerder skool1).

Onderwysbestuurders is verantwoordelik vir beide skole se opleiding van die kurrikulum: “...ons bied gereelde werkswinkels vir onderwyser...”, (onderwysbestuurder van skool 1). Die onderwysbestuurder van skool 2 onderstreep dit: “...ons is verantwoordelik vir die opleiding en implimentering van die kurrikulum”.

Die ooreenkomste van leerderondersteuning sluit ook aktiwiteite in wat ontwikkeling aanhelp in die gemeenskap sodat leerders skolasties kan verbeter: Die skole besef ook hul verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap deur hul bronne beskikbaar te stel, wat tot vooruitgang van leerders sowel as lede van die gemeenskap kan strek: “...Die gemeenskappe is arm en ons stel soms ons geriewe, soos die telefoon en faksmasjien, beskikbaar...”, (prinsipaal van skool 2). Daar is ook ooreenkomste waar beide skole hul morele verantwoordelikheid teenoor leerders en die gemeenskap besef, waar hulle ondersteuning bied by die afsterwe van geliefdes “... ons help die familie as daar sterfgevalle is...”, (prinsipaal van skool 1).

Albei skole se ouers neem verantwoordelikheid oor die voedingskema program wat by die skole bedryf word: “...ons sorg dat die leerders ‘n goed gebalanseerde maaltyd elke dag eet...”, (ouer van skool 2).

Die ouers van skool 1 bevestig hierdie verantwoordelike sin: "...ons staan soggens doudoedag op om die voedsel voor te berei...", (ouer van skool1).

Die leerders is dit eens dat onderwysers goeie ondersteuning aan hulle bied. Hulle ontvang nie net ondersteuning by die skool nie, maar sien ook hul onderwysers loop nog die ekstra myl om die nodige ondersteuning in die gemeenskappe te bied: "... toe een van die leerders gesterf het, het ons as die hele skool na haar huis gegaan...", (leerder van skool 1).

Die leerders van skool 2 onderstreep hierdie tipe ondersteuning wat onderwysers deurgaans bied: "... die hele skool beweeg na die persoon wie gesterf het se huis. Meneer lees uit die Bybel en doen 'n gebed...", (leerder van skool 2).

Onderwysbestuurders onderstreep hierdie doelwit van aktiwiteite vir ontwikkeling by beide skole sodat skolastiese verbetering kan plaasvind, deur te sorg vir die nodige opleiding van ouers wat op die skoolbeheerliggaam dien: "Die nuwe lede moet opgelei word...van skool- beheerliggame wat op die been gebring is...",(onderwysbestuurder van skool 1). Nieu samewerking met die ouerkorps word ook beklemtoon: "Ouervergaderings moet gereeld geïnisieer word..."(onderwysbestuurder van skool 2). Die verskille tussen die skole se lewering van leerderondersteuning sluit direkte aktiwiteite in wat leerders in staat stel om skolastiese vordering te toon: Die een skool kan selfonderhoudend optree deurdat hulle 'n eie groentetuin kon kweek en die voedingskema aanvul."...Ons het self ons eie groentetuin waar leerders ook help met die aanplant, oes en verwerking van die voedsel...", (prinsipaal van skool 2). Terwyl die ander skool dit nie kan doen nie, omdat die rivier onvoorspelbaar is en die feit dat onderwysers nie in die eilande woon nie, maar elke dag in en uit moet reis na hul woonareas: "Ons moet elke dag die gevare van die brûe trotseer ",(prinsipaal van skool 1).

Die gevare van die rivier wat die een skool bedreig en groot ontwrigting veroorsaak op die lewens van leerders is ook 'n verskil en dit kan nadelig op akademies sowel as emosionele gebied wees: "...ons moes die skool op 'n

stadium ontruim as gevolg van die vloed...”, (prinsipaal van skool 1). “Dit is baie ontwrigtend, want soms staan die akademie stil”, (onderwyser van skool 1). Onderwysers reken dat die tydelike verskuiwing uit die vloed gebied na ‘n koshuis in die dorp, egter ‘n goeie skuif was: “ Leerders het nou ‘n bed om op te slaap en dit is ook verseker dat hulle drie maaltye vir die dag eet ”, (onderwyser van skool 1).

Ouers by skool 2 mobiliseer hulself om die behoeftes van leerders, skool en gemeenskap aan te kan spreek deur die stigting van vroueforums. “...die vroueforums help as daar sterfgevallen in families is...”, (ouer van skool 2). Hierdie selforganisasie is in teenstelling met ouers van skool 1 wat ten volle aanspraak maak op die hulp van die staat: “...ons het baie van ons bestittings in die vloed verloor en die staat het tydelike huisvesting, kos, kromberse en klere aan ons voorsien...”, (ouer van skool 1).

Leerders se verwagtinge verskil ook van mekaar deurdat die een skool se leerders verlang om weer by hul eie skool te kan wees “ dit sal lekker wees om net weer voor ons skool sokker te kan speel...en ‘n nuwe skoolgebou te kan hê”, (leerder van skool1) na hul tydelike verskuiwing as gevolg van die vloed. Die ander skool se leerders sien uit na aktiwiteite buite hul plek: “...ons sal graag die see wou sien...”, (leerder van skool 2).

Onderwysbestuurders se verwagtinge van die skole verskil ook deurdat die een bekommerd is oor die dag tot dag bestuur en akademie van die leerders as gevolg van die ontwrigting deur die vloed “...ek is bekommerd oor die akademie van leerders wat vir ‘n tydperk stilgestaan het, as gevolg van die vloed...”(onderwysbestuurder van skool 1). Die volgende onderwysbestuurder wil skool 2 na die volgende vlak van ontwikkeling neem: deur die voorsiening van relevante dienste: “...meer terapeute moet aangestel word en intensiewe opleiding aan onderwysers gegee word... ”, (onderwysbestuurder skool 2).

4.2.2.4 Bevindinge rakende die doelwit om aanwysers vir realistiese leerderondersteuning te soek vir hierdie konteks.

Uit die Waarderende Onderzoek in hierdie studie is die volgende aanwysers gevind: sterk professionele toewyding, verbintenis tot die gemeenskap waarin die skool geleë is, verbintenis van die gemeenskap tot die skool, teenwerk van die potensieel negatiewe gevolge van geografiese afgesonderdheid en stewige netwerke met eksterne partye wat relevante dienste kan lewer. Elkeen van die aanwysers word toegelig met stawende aanhalings.

Sterk professionele toewyding is 'n goeie aanwyser vir realistiese leerderondersteuning in hierdie konteks. Die volgende aanhaling illustreer hierdie toewyding deur die fisiese gevare wat hulle moet trotseer net om by die skool uit te kom: "...dat ons elke dag grondpaaie en gevaarlike brûe moet trotseer...", (onderwyser van skool 1). Verder dui die ekstra moeite wat gedoen word met die skoolwerk ook aan hoe die konteks onderwysers aanspoor tot sterk toewyding: "...een-tot-een onderrig vind gewoonlik plaas, as gevolg van 'n klein getal leerders in die klaskamer", (onderwyser van skool 1) en "Ons bring die kurrikulum na die kind toe soos byvoorbeeld tydskrifte, boeke, ensovoorts omdat die leerders 'n beperkte toegang tot 'n biblioteek het...", (prinsipaal van skool 2). Die toewyding van die onderwysers kom ook na vore in dit wat die leerder noem: "Meneer bring koerante waaruit ons almal kan lees...", (leerder van skool 1).

Realistiese leerderondersteuning in hierdie konteks verg ook 'n goeie verbintenis tot die gemeenskap waarin die skool geleë is. Die verskillende rolle wat die prinsipaal van skool 2 speel, illustreer hierdie verbintenis: "Ek is soms predikant, raadgever en vader in die gemeenskap". "Ek ken die ouers persoonlik en derhalwe lê leerders se vordering my baie na aan die hart ", is wat die prinsipaal van skool 1 getuig oor sy verbintenis tot die skoolgemeenskap. Naastediens aan die gemeenskap is ook 'n manifestasie van verbintenis tot die gemeenskap: "...soms sal onderwysers uit hul sak kospakkies aan die familie voorsien" (onderwyser van skool 1).

Die verbintenis van onderwysers tot die gemeenskap word deur die ouers en leerders erken: "...help die vroueforum saam met die skool om die familie (van 'n afgestorwe leerder) te ondersteun", (ouer van skool 2) en soos 'n leerder by skool 2 aandui: "Wanneer 'n leerder of 'n ouer gesterf het, gaan doen Meneer die diens by die huis". Die verbintenis word verder verstewig deur die aanmerkings van leeders uit skool 1: "...ons kan nie uitbly, want meneer kom tot by ons huise".

Wanneer die gemeenskap wederkerig tot die skool verbind is, is dit 'n verdere aanwyser vir realistiese leerderondersteuning in hierdie konteks, soos 'n ouer, ook lid van die skoolbeheerliggaam van skool 1, aandui: "Ons help ook namiddae die leerders met hul tuiswerk".

'n Ouer van skool 2 illustreer die wederkerige verbintenis tot die skool op die volgende wyse: "Wanneer 'n leerder met 'n probleem kom, lig ek die opvoeders in as ek dit nie kan oplos nie. Daarna maak ons kontak met die ouers indien ons nie by die skool die nodige hulp kan bied nie".

By beide skole is daar 'n besef dat realistiese leerderondersteuning nou saamhang met die teenwerk van die negatiewe gevolge van die geografiese afgesonderdheid: "...sou ek graag die leerders meer aan die buitewêreld wou blootstel en aan hulle wou toon dat 'n lewe buite die eilande moontlik is..." (onderwyser van skool 1). Dieselfde besef word deur die prinsipaal van van skool 1 uitgespreek: "...sodat leerders met ander skole aan sport kon deelneem", 'n ouer van skool 2: "...vervoer vir uitstappies..." en 'n leerder van skool 2: "...as juffrou vir ons leer van die poskantoor moet ons gaan kyk hoe dit daar lyk of hoe dinge daar gedoen word". 'n Leerder van skool 2 bring dit ook uit: "...ons sal ook graag ons eie skoolspanne wil hê, sodat ons teen ander skole kan gaan speel".

Ten einde realistiese leerderondersteuning te bied in hierdie konteks is dit baie belangrik om stewige netwerke te bou met eksterne partye wat relevante dienste kan lewer aan die skool en gemeenskap: "Onderwysers maak ook gereeld van maatskaplike dienste, arbeidsterapeute en sielkundige dienste gebruik" (prinsipaal van skool 1).

Deur hulle betrokkenheid in gemeenskaporganisasies bou onderwysers aan die netwerke van dienste wat die skool nodig mag kry: “Ons dien ook op sommige forums in die gemeenskap” (prinsipaal van skool 2). ‘n Leerder van skool 2 illustreer die krag van die skool se netwerke: “...as leerders seerkry...gebruik, Meneer die noodhulptassie of bel die mobiele kliniek wat hier rondry”. Onderwysbestuurders van beide skole bevestig die rol van deeglike skakeling met die onderwysdepartement se verskillende afdelings: “...sportklinieke en atletiekbyeenkomste word ook geïnisieer”, (onderwysbestuurder van skool 1) en “...die nodige LTSM (leerder- en onderwyser ondersteuningsmateriaal) en hulpbronne word voorsien sodat onderwys in die klaskamer doeltreffend kan geskied”, (onderwysbestuurder van skool 2).

Die verbintenis tot ander staatsdepartemente kom ook uit in dit wat leerder 2 noem: “Meneer moet ons welsynvorme invul.” “Toe die een kind ‘n asma aanval gehad het, het die antie van die koshuis haar hospitaal toe geneem”.

4.3 Rapportering van deelnemers se opinies oor die temas tydens terugvoeringswerkswinkels.

Deelnemers het saamgestem met die tema rakende gesonde praktyke ter akademiese ondersteuning. Alle deelnemers het saamgestem dat dit nie altyd maklik is nie of selfs haalbaar is nie.

Al die deelnemers was dit eens dat die tema rakende die aanspreek van psigososiale probleme sinvol was. Hulle erken egter dat daar ernstige tekorte is, om psigososiale probleme ten volle aan te spreek.

Deelnemers het saamgestem dat die tema oor die toegang en verspreiding van hulpbronne hulle onderhoude goed verteenwoordig. Deelnemers sou graag hul skole in kwintiele geklassifiseer wou hê waar die finansiële allokasies per leerder meer kan wees, soos in kwintiel 1 of 2.

Oor die geleentheid om sport te beoefen is alle deelnemers dit eens dat die Departement van Onderwys meer moet doen om skolesport te bevorder.

Alle deelnemers stem saam dat die departement 'n baie goeie poging aangewend het deur die voorsiening van voedsel aan leerders aangesien afwesigheid van die leerders merkwaardig afgeneem het. Die voedingskema is ook werkskeppend, want van die leerders se ouers wat werkloos is word aangestel om te help om die voedingskema te bedryf.

Deelnemers stem saam met die tema oor die bemagtiging van rolspelers, want skole kan slegs suksesvol wees as alle rolspelers gelukkig is en die nodige ondersteuning en ontwikkeling ontvang.

Deelnemers voel dat MIV/VIGS bewusmakings programme meer gereeld by skole en in die gemeenskap gehou moet word. Hierdie gemeenskappe het 'n hoë Tuberkulose-syfer as gevolg van die armoede toestande. Deelnemers stem saam dat baie meer gedoen moet word om die armoede in die gebiede te verlig. Die onderwysers sorg dat leerders wat kronies siek is, die medikasie gereeld by die skole ontvang.

4.4 Opsomming

In hierdie hoofstuk is die resultate van die navorsing gerapporteer, gelei deur die struktuur van die navorsingsdoelwit en subdoelwitte. Dis bevind dat leerderondersteuning wel op vele maniere geïmplementeer word in landelike, Afrikaans laerskole in die Noord-Kaap. Die deelnemede skole se rolspelers het 'n begrip van leerderondersteuning wat ooreenstem met die beleidsposisie soos in Witskrif 6 vervat. Aanwysers vir die lewering van leerderondersteuning in hierdie konteks is gevind. In die volgende hoofstuk word besprekings van hierdie resultate gevoer.

Hoofstuk 5: Bespreking van bevindinge

5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die bevindinge, gerapporteer in Hoofstuk 4, bespreek. My eie interpretasies asook insigte wat uit die literatuur bekom word, word aangebied in die bespreking. Die patroon van die bespreking volg die patroon waarop die bevindinge gerapporteer is, na aanleiding van die navorsingsdoelwit en subdoelwitte.

5.2 Navorsingsdoelwit: Implementering van leerderondersteuning in landelike laerskole in die Noord-Kaap

Soos gerapporteer, word leerderondersteuning wel geïmplementeer in die landelike, Afrikaanse, histories bruin, laerskole in die Noord-Kaap wat ingesluit was in hierdie studie. Die wyses waarop die lewering van leerderondersteuning geskied, is in vyf breë temas gerapporteer: gesonde praktyke rakende akademiese ondersteuning; identifisering en aanspreek van psigo-sosiale probleme; gelyke toegang tot en gelyke verspreiding van hulpbronne; bemagtiging van rolspelers en die aanspreek van sosiale faktore. Hier onder volg 'n bespreking van hierdie temas.

5.2.1 Gesonde praktyke rakende akademiese ondersteuning

Sekere ondersteuningpraktyke is geïdentifiseer wat as gesond beskou kan word rakende leerders se akademiese doelwitte op skool. Hiermee word bedoel dat die ondersteuningspraktyke soos in die skole toegepas, die leerders help om akademies te vorder. Die interpretasie wat ek maak hiervan is dat die leerders van hierdie spesifieke skole nie dieselfde gehalte leerervaring sou hê sonder hierdie ondersteuningspraktyke nie.

Hierdie bevinding van gesonde praktyke rakende akademiese ondersteuning word ook gevind in vorige navorsing wat akademiese ondersteuning as een van die verskillende vorme van ondersteuning uitwys (Prinsloo, 2001). Die gesonde houding rakende ondersteuning wat geopenbaar is deur die onderwysers in hierdie studie word gerugsteun deur navorsing wat bewys dat die ondersteuning en goeie houding van betekenisvolle persone, soos onderwysers, meehelp aan leerders se positiewe ervaring van hul skoolloopbaan (Visser, 2003). Dit is ook baie betekenisvol dat die gesonde akademiese ondersteuningspraktyke deur die prinsipale ondersteun en soms geïnisieer word wat aandui dat die prinsipale, in lyn met Maforah en Schulze (2012) se bevinding, goeie verhoudinge kweek en in stand hou met leerders, ouers en kollegas.

Hierdie landelike, Afrikaanse skole toon hulle verbintenis tot volhoubare onderwys. Die verbintenis tot volhoubare onderwys is in die vorm van eie insette wat daarop dui dat hierdie skole se onderwysers hul eie innerlike dryfkrag benut om vir hul kinders onderwys te verskaf ongeag die beperkte hulpbronne wat hulle ontvang van die staat en ouers. Dit is 'n potensieel baie kragtige meganisme van uitlewing van die waarde van selfdrywing. Vir die leerders en ouers wat sien hoe hulle onderwysers ekstra pogings aanwend, kan dit lewensinspirerend wees omdat gebrek aan selfdrywing en selfbeperkende opvattinge dikwels persone kan knou in hulle lewensaspirasies (Alexander, Bloch, Jogee, Guzula & Mohobe, 2010). In terme van die Transformatiewe Inklusiwiteit-raamwerk is hierdie selfdrywing deur die onderwysers 'n goeie aanduiding dat armoedige kontekste nie noodwendig beteken dat mense altyd in 'n bakhandsindroom verval is nie. Die teoretiese raamwerk help mens om respek te toon vir persone wat ten spyte van sistemiese agterstande, soos deur apartheidsbeplanning beoog, wel hulle dryfkrag aanwend vir die verbetering van hulle eie en ander se opvoedingsomstandighede.

Smit & Liebenberg (2003) het in 'n studie bevind dat ouers in 'n Suid-Afrikaanse konteks van hoë-risiko gemeenskappe van mening is dat hulle meer ondersteuning van die skool benodig en dat skole meer begrip moet

toon vir die sosio-ekonomiese omstandighede van leerders tuis, sodat daar nie onrealistiese verwagtinge van die ouers gekoester word nie. Die skole in my studie vertoon in hul implimentering van leerderondersteuning besliste tekens van sodanige begrip vir ouers en leerders se sosio-ekonomiese omstandighede en stel dus nie onrealistiese akademiese eise nie.

5.2.2 Aanspreek van psigososiale probleme

Die identifisering en aanspreek van psigo-sosiale probleme is baie noodsaaklik in hierdie armoede geteisterde gebiede. Geïdentifiseerde leerders het toegang deur hierdie tipe ondersteuning tot noodsaaklike dienste wat nie in hul gemeenskap beskikbaar is nie.

Die afleiding wat ek kan maak is, ten einde 'n goed gebalanseerde leerder daar te stel is die ondersteuning van alle rolspelers van uiterste belang. Die onderwyser is die eerste persoon naas die ouer wat eerste kontak het met die leerder en dus die geskikste persoon vir die aanspreek van psigososiale probleme van leerders. Daar word wel gespesialiseerde hulp ingeroep, maar plaaslike leke-ondersteuning wat psigososiale kwessies betref, is aan die orde van die dag.

Prinsloo (2001) onderskryf die belangrikheid van opleiding wat onderwysers moet ontvang om die verskillende leerders in hul klasse te kan ondersteun. Die onderwysers in hierdie studie bied ondersteuning vir psigo-sosiale probleme ten spyte daarvan dat hulle nie van gespesialiseerde opleiding getuig nie. Transformatiewe Inkusiwiteit bepleit deelnemende strategieë vir die lewering van sinvolle leerderondersteuning (Artiles, Harris- Murri & Rostenberg, 2006). My interpretasie van die resultate dat onderwysers, ouers en selfs leerders in hierdie studie leke-ondersteuning bied vir psigo-sosiale kwessies, is dat sulke landelike skole ryp is vir die uitbouing van deelnemende strategieë met die professionele diensleweraars.

5.2.3 Gelyke toegang tot en gelyke verspreiding van hulpbronne

Volgens Artiles (2004) plaas sosiale geregtigheid die klem op die toegang en verspreiding van hulpbronne. Die regverdige herverdeling van bronne is dus noodsaaklik om hierdie armoede geteisterde gemeenskappe te bevoordeel. Ten einde te verseker dat skole die nodige ondersteuning ontvang en gelyke toegang tot hulpbronne verkry, vind gelyke herverdeling van hulpbronne plaas. Om hierdie rede het die Departement van Onderwys 'n kwintielgebaseerde stelsel in plek gesit waar daar geen skoolgeld van leerders in sekere skole verhaal word nie. Die betrokke leerders in hierdie studie ontvang kwytstelling van skoolgeld.

Prinsloo (2001) stip uit dat die doel van elke onderwysstelsel moet wees om kwalitatiewe onderwys aan alle leerders te voorsien. So byvoorbeeld is dit ook vir onderwysers van hierdie skole belangrik om aan hul leerders die geleentheid te bied om hul onderrig-leermateriaal in hul eie taal te ontvang. Daarom doen hulle deur die nodige vertalings as Engelse dokumente deur die departement van onderwys voorsien was. Onderwysers in hierdie studie probeer ook om leerders aan meer as net die gewone leermateriaal bloot te stel deur prinsipale se skootrekenaars tot leerders se beskikking te stel.

Volgens hierdie studie besef onderwyser ook die belangrikheid van sport in die ontwikkeling van leerders in hul totaliteit. Onderwysers het die nodige ondersteuningspraktyke daar gestel, sodat leerders van hierdie verafgeleë skole ook aan sport kan deelneem. 'n Te kort aan sportfasiliteite by hierdie skole noop onderwysers om kreatief te werke te gaan deur slegs individuele sportsoorte in te stel soos atletiek en inheemse spele om in spansport saam te smelt met die naburige skole.

My afleiding is dat die afwesigheid van die daarstelling van sportstrukture aan die kant van die Departement van Onderwys asook 'n tekort aan fondse en fasiliteite van die oorsake is dat skolesport by hierdie verafgeleë skole nie tot

sy reg kan kom nie. Die inisiatiewf en toewyding van onderwysers bied intendeel die nodige blootstelling tot sport aktiwiteite aan leerders.

Die NCSNET dokument (Department of Education, 1997) identifiseer armoede wat verhongering tot gevolg kan hê, as een van die redes waarom leerders onderpresteer. Fleisch (2008) onderstreep dit in sy studies dat wanvoeding gedeeltelik kan bydra tot die onderprestering van leerders. Ten einde die basiese reg van leerders tot onderwys, voorsien die Department van Onderwys fondse aan skole om voedsel aan leerders te verskaf. Dit verseker dat leerders in hierdie armoede geteisterde gebiede 'n gebalanseerde maaltyd by die skool ontvang. Volgens die riglyne kan daar van vrouens uit die gemeenskap gebruik gemaak word om die voedsel vir die leerders elke dag te kook teen 'n vergoeding. Dit help om werkskepping in hierdie gebiede te bevorder. Die landelike skole in hierdie studie maak goed gebruik van die hulpbronne tot hul beskikking en gaan kreatief te werke waar daar te kort is.

5.2.4 Bemagtiging van rolspelers

Bemagtiging volgens die teoretiese raamwerk is 'n belangrike faktor sodat onderwysers die nodige kennis kan hê om leerders met leerprobleme in te sluit en nie te marginaliseer in die klaskamers nie. Volgens Prinsloo (2001) is baie Suid-Afrikaanse onderwysers verward en het min selfvertroue as gevolg van die baie veranderinge wat gedurig plaasvind in onderwysbeleid. In hierdie studie ontvang alle rolspelers die nodige bemagtiging deur middel van die werkswinkels en kursusse om sodanige kennis op te doen om die effektiewe ondersteuning aan leerders te kan bied.

Maforah en Shulze (2012) beskryf prinsipale as die leiers van skole en moet derhalwe die voorbeeld stel deur leiding te neem. Prinsipale is dus verantwoordelik om onderwysers onder hul toesig gereeld op hoogte te bring en te bemagtig in alle aspekte en verwickelinge in die onderwys. Inligting sessies en bemagtiging van onderwysers kan plaasvind in samewerking met prinsipale.

Die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel, in Engels bekend as die “Integrated quality management system (IQMS)”, het ten doel om onderwysers se behoeftes te bepaal vir die nodige ondersteuning in die kennis en die implementering van die kurrikulum. My bevinding is dus, dat prinsipale in hierdie studie dit een van hul prioriteite maak om die onderwysers onder hul leiding te help met professionele ontwikkeling.

In hierdie studie poog die leerareabestuurders om onderwysers gereeld te bemagtig deur die nodige opleiding aan te bied in areas waar daar nog leemtes ervaar mag word. Volgens my bevinding ervaar onderwysers die werkwinkels positief en is hulle gretig om kursusse by te woon. Hulle besef ook die noodsaaklikheid om voortdurend opgelei te word.

Die distrikgebaseerde ondersteuningspan van die Departement van Onderwys is verantwoordelik vir die opleiding en monitering van Inklusiewe Onderwys. Hulle beskou die voorsiening van gedurige ondersteuningdienste aan leerders, opvoeders en ouers as essensieel vir die optimale benutting van leerderondersteuning. In hierdie studie was bevind dat die distrikgebaseerde ondersteuningspan help om die leerders met probleme te identifiseer en dan die nodige ondersteuningsprogramme op te stel, waaraan sodanige leerders kan deelneem.

5.2.5 Aanspreek van gemeenskapsfaktore

MIV/VIGS is volgens Visser (2002) en Bornman, Rose (2010) ‘n groot gesondheidskrisis wat Suid-Afrikaners in die gesig staar. Die aanspreek van hierdie sosiale faktor is belangrik ten einde die nodige ondersteuning aan leerders te kan bied, daarom word MIV/VIGS bewusmakingsprogramme gereeld by die skole en die gemeenskappe in hierdie studie gehou. Hierdie gemeenskappe het ook ‘n hoë Tuberkulosesyfer en derhalwe moet hulle deeglik ingelig word oor die voorkoming van Tuberkulose. In hierdie studie besoek ‘n mobiele kliniek die gebiede gereeld om medikasie aan pasiënte te voorsien.

Ten spyte van die gevare van blootstelling aan die verskillende siektes neem onderwysers in hierdie studie 'n leidende rol in die versorging van leerders wat kronies siek is, deur te sorg dat leerders gereeld hul medikasie ontvang en selfs die klinieke besoek.

Die behuising- en- elektrisiteitsnood is baie hoog in landelike gebiede (Bornman, Rose, 2010). Die onderwysdistrikskantoor, onderwysdepartement, onderwysers en politieke gemeenskapsleiers het bande saamgesnoer om hierdie krisis aan te spreek sodat leerders 'n veilige leer omgewing kan hê. 'n Veilige en goeie leeromgewing kan bewerkstellig word deur die strategiese samewerking om die sosio-ekonomiese infrastruktuur te probeer verbeter.

5.3 Bespreking van subdoelwitte

5.3.1 Die begrip van deelnemers rakende leerderondersteuning

In hierdie studie het deelnemers begrip getoon van leerderondersteuning-aktiwiteite wat bydra tot direkte akademiese ondersteuning. Die ander aktiwiteite wat meer ontwikkelend van aard is, strek ook indirek tot voordeel van die leerders se akademiese vordering. Die fokus in insluiting is nie meer op die spesiale kwaliteite of behoeftes van die leerder nie, maar op die fasilitering van sinvolle leerderdeelname aan leeraktiwiteite (Bornman & Rose, 2010). In hierdie studie toon onderwysers dat intrinsieke faktore vereis dat hulle rol die verwydering van struikelblokke en vermindering van die impak van struikelblokke behels. Onderwysers verstaan ook dat ekstrensiese faktore wat gewoonlik in die meerderheid is, kan verhoed dat leerders sinvol leer.

In ontwikkelende lande soos Suid-Afrika is ekstreinsiese struikelblokke, wat buite die leerder voorkom, meer prominent as in ontwikkelde lande (Nel, Nel & Hugo, 2012).

In hierdie studie is dit duidelik dat die deelnemers oor die algemeen 'n goeie begrip het van die invloed van die konteks op leer. Vandaar hulle begrip dat leerderondersteuning in hulle konteks baie bedag moet wees op die ekstrinsieke hindernisse tot leer.

Skole in die studie pas dus gesonde praktyke rakende akademiese ondersteuning toe deur aan leerders ekstra tyd, leer materiaal, na-skoolure se leerspasie en een- tot- een onderrig vir goeie vaslegging deur herhaling te bied wat kontekstuele struikelblokke kan teenwerk. Sulke struikelblokke insluit huise sonder elektrisiteit, beknopte ruimte, gebrek aan privaatheid insluit, alles leerhindernisse wat kan verhoed dat leerders aan behoorlike leer deelneem (Bornman & Rose, 2010; Nel, Nel & Hugo, 2012).

Dit is dus duidelik in hierdie studie dat onderwysers begrip het wat hul breër taak rakende leerderondersteuning behels, nes Artiles en Kozleski (2007) aanbeveel. Die meeste van die Suid-Afrikaanse kinders lewe in armoede en 'n tekort aan geld kan 'n groot struikelblok vir onderwys wees (Hall & Monson, 2006). Die tipe leerderondersteuning in die konteks van hierdie landelike skole is bedag daarop om die negatiewe invloed van armoede en isolasie teen te werk. Om die struikelblok van armoede uit die weg te ruim is dit die staat se plig om regstelling, billikheid en gelykheid in die onderwys in Suid-Afrikaanse skole te verseker (Department of Education, 2001). Die lae kwintiel-klassifikasies van die skole in hierdie studie dui op die staat se uitvoering van daardie belofte om armoede se invloed op onderwys teen te werk. Hall en Giese (2008) beskryf dat die primêre doel van gratis onderwys is om die reg tot onderwys nie 'n finansiële las te maak vir diegene wat dit nie kan bekostig nie.

5.3.2 Vergelyking van die deelnemers se begrip van leerderondersteuning met die Witskrif 6-begrip daarvan

Die gebalanseerde begrip wat deelnemers het rakende leerderondersteuning vergelyk goed met die gebalanseerde siening oor leerderondersteuning wat te vind is in die Witskrif 6.

Soos met enige beleid, kan inklusiewe onderwys slegs slaag as die onderwysers dit laat slaag. Dit is dus verblydend dat die skole se begrip en implementering van leerderondersteuning so goed pas by die beleidsdefinisies daarvan. Vanweë die klein getal onderwysers by hierdie skole dien hulle saam met al die relevante rolspelers in effek as ondersteuningspan, soos wat die beleid in die vooruitsig stel met die *Institutional Level Support Team (ILST)* soos beskryf in Witskrif 6 (Department of Education, 2001). Die gevolgtrekking van Blignaut (2007) is 'n beleid staan of val in die mate onderwysers daarop inkoop. In hierdie studie word op positiewe wyse geïllustreer in watter opsigte rolspelers hul beleidsbelynde begrip van leerderondersteuning omskakel in positiewe aksies tot voordeel van hul leerders.

Die deelnemers en Witskrif 6 vertolk die begrip "leerderondersteuning" as behorende tot die sosiale model van Inklusiewe Onderwys. Engelbrecht, Kitching en Nel (2009) verduidelik dat die sosiale model onderlê word deur die sosiale en politiese verstaan van die situasie van die persoon met 'n struikelblok. Die deelnemers in my studie het baie duidelik ten minste dieselfde soort sosiale, indien nie ook politiese nie, verstaan van die situasie van die onderwyskonteks waarin hulle funksioneer.

5.3.3. Ooreenkomste en verskille tussen skole rakende leerderondersteuning

Die twee skole het meestal ooreenkomste tussen hul implementering van leerderondersteuning. Hulle verskil wel in geringe mate, grootliks as gevolg van kontekstuele faktore soos die vloed wat skool 1 geteister het.

Gegewe die gedeelde landelike kontekste van hierdie skole en die baie ooreenkomste tussen hulle leerderdemografie is die ooreenkomste in hul toepassing van leerderondersteuning nie regtig 'n verrassing nie.

Die Nelson Mandela Foundation (2005) het infrastruktuurstruikelblokke gevind in hul studie van onderwys in landelike kontekste. Soos in my studie het die Nelson Mandela Foundation (2005) ook bevind dat onderwysers hul bes probeer om gehalte onderwys te verskaf ongeag die konteks.

5.3.4 Aanwysers vir leerderondersteuning in hierdie konteks

Daar is verskillende aanwysers gevind wat kan lei tot die lewering van realistiese leerderondersteuning in hierdie konteks. Dit sluit in: professionele toewyding, wedersydse verbintenis tot mekaar deur die skool en gemeenskap, teenwerk van die potensiële negatiewe effekte van die geografiese afgesonderdheid en die bou van sterk netwerke met eksterne vennote.

Soos in ander landelike kontekste bevind (Nelson Mandela Foundation, 2005), is die professionele toewyding van onderwysers nog steeds as redelik sterk bevind in my navorsing. Hierdie is 'n groot pluspunt vir die verskaf van gehalte-onderwys in landelike kontekste.

Die verbintenis van die skoolpersoneel tot die gemeenskap en omgekeerd is 'n bevinding wat ook in ander navorsing gevind is (Olivier, Venter & Briesies, 2001; Smit & Liebenberg, 2003).

Dit is belangrik vir die bevordering van onderwys dat beide partye mekaar ontwikkeling en vooruitgang gun asook meewerk daartoe. Hierdie bevinding dui die vorm aan wat praktiese uitinge van Transformatiewe Inklusiwiteit kan aanneem.

Die pastorale rol wat onderwysers en prinsipale in die skoolgemeenskappe in my studie speel, is 'n verdere praktiese uiting van Transformatiewe Inklusiwiteit.

In die teenwerk van die potensiële negatiewe effekte van die skole se geografiese afgesonderdheid, dui die onderwysers verskillende aktiwiteite en bewusthede aan wat breër strek as akademiese ondersteuning. Die Nelson Mandela Foundation (2005) het, soos my studie, dieselfde soort infrastrukturele beperkinge gevind wat geografiese isolasie tot gevolg kan hê, naamlik swak paaie, riviere in vloed, gebrek aan elektrisiteit en gesuiwerde water. Onderwysers dui byvoorbeeld aan hoe hulle die leerders meer aan die buitewêreld sou wou blootstel deur middel van rekenaars. Dit dui op onderwysers se begrip van watter beperkende invloed die geografiese isolasie kan hê op die leerders se wêreldsiening en moontlike aspirasies. Selfs leerders het 'n aanvoeling van die negatiewe gevolge wat geografiese isolasie kan hê “as juffrou vir ons leer van die poskantoor, moet ons gaan kyk hoe dit daar lyk of hoe dinge daar gedoen word. Daar is kinders wat nog nooit die dorp gesien het nie” (leerder by skool 2). Binne die raamwerk van Transformatiewe Inklusiwiteit is die begrip van wat gedoen moet word om die kontekstuele beperkinge te oorkom van groot belang om onderwys vir almal sinvol te maak.

Rakende die bevinding dat sterk netwerkbouing 'n belangrike aanwyser van realistiese leerderondersteuning in hierdie konteks is, is dit duidelik dat die sukses van 'n skool nou saamhang met samewerking deur alle rolspelers, intern en ekstern, wat insluit relevante staatsdepartemente.

Skole het die gesamentlike ondersteuning van die staatsdepartemente, ouers en gemeenskappe nodig om inklusiewe onderwys of die herstrukturering van skole na 'n meer inklusiewe opset, suksesvol te kan implimenteer (Prinsloo, 2001).

Die Nelson Mandela Foundation (2005) het ook bevind dat die neem van gedeelde verantwoordelikheid deur almal in die netwerk ter bevordering van onderwys in landelike kontekste kan strek.

5.4 Opsomming

In hierdie hoofstuk is die bevindinge in die lig van my eie interpretasies, insigte uit die literatuur en my verstaan van die teoretiese raamwerk van Transformiewe Inklusiwiteit bespreek. Alhoewel die bevindinge en interpretasies meestal positief is, beteken dit nie dat andersoortige bevindinge en interpretasies nie bestaan nie.

In die volgende hoofstuk word hoofgevolgtrekkings gemaak, aanbevelings gedoen en beperkinge van die studie aangedui.

Hoofstuk 6: Gevolgtrekkings, aanbevelings, beperkings, afsluiting en slotwoord

6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word gevolgtrekkings gemaak na aanleiding van geselekteerde bevindinge. Algemene aanbevelings word gemaak asook spesifieke aanbevelings rakende moontlike onderwerpe vir verdere navorsing. Ek probeer dan ook so eerlik as moontlik die beperkinge van hierdie studie aandui voor ek afsluit.

6.2. Gevolgtrekkings rakende geselekteerde bevindinge

Die eerste gevolgtrekking waartoe ek kom, is dat leerderondersteuning beslis toegepas word in die landelike, Afrikaanse, histories bruin, laerskole waarin die navorsing gedoen is. Hierdie implementering neem verskillende vorme aan. Die onderwysers vertoon gesonde praktyke in hulle ondersteuning ter verbetering van leerders se skoolastiese of akademiese vaardighede. Verder bied hulle verskillende vorme van ondersteuning in die aanspreek van psigo-sosiale probleme wat 'n invloed kan het op leerders se skoolastiese vordering. Hulpbronne tot die beskikking van die skool word so ver as moontlik gelyk versprei en gelyke toegang daartoe word ook gefasiliteer. In hierdie verband word die hulpbronne wat deur die onderwysdepartement voorsien word, meestal as positief aangedui. Daar is natuurlik gebreke ook soos die gebrek aan behoorlike sportgeriewe aandui, maar dit beteken nog nie dat hierdie landelike laerskole niks doen aan hulle situasie nie, soos hul kreatiewe oplossings vir sportbeoefening dan ook aandui. Die waarde van selfbemaagtiging deur die verwerwing van vaardighede word terdeë besef deur die deelnemers aan hierdie navorsing.

Die vaardighede wat so verwerf word, kan dan tot nog beter lewering van leerderondersteuning dien. Binne die skool self word bemagtigings geleenthede aangebied en dan word geleenthede van die Departement van Onderwys ook bygewoon. Sosiale faktore wat in die pad van beter gemeenskaps- en leerder- ontwikkeling staan, word ook deur die skool aangespreek. Die hoofdoelwit van die navorsing; om vas te stel hoe leerderondersteuning in hierdie konteks geïmplementeer word, is dus beantwoord.

Tot 'n groot mate is die subdoelwitte ook beantwoord. Vervolgens gee ek die gevolgtrekkings waartoe ek kan kom rakende die subdoelwitte.

Ek kom tot die gevolgtrekking dat deelnemers in hierdie navorsing 'n genuanseerde begrip van leerderondersteuning het wat direkte akademieseondersteuning insluit asook ander vorme van ondersteuning wat meer ontwikkelend van aard is. Beide vorme van leerderondersteuning strek die leerder tot voordeel wat hul akademiese vordering betref. Nog 'n gevolgtrekking is dat deelnemers se begrip van leerderondersteuning direk verwant is aan die begrip van leerderondersteuning soos uitgedruk in die Witskrif 6 wat die formele beleid is waarin die ideaal van leerderondersteuning vervat is (Department of Education, 2001). 'n Gevolgtrekking waartoe ek kom rakende die twee skole se implementering van leerderondersteuning, is dat daar baie sterk ooreenkomste is met geringe verskille as gevolg van kontekstuele faktore.

'n Verdere gevolgtrekking waartoe gekom word, is dat leerderondersteuning in hierdie landelike konteks onderhewig is aan sekere aanwysers ten einde realisties te kan wees, sou enigiemand 'n model wou uitwerk vir die lewering van landelike leerderondersteuning. Die professionele toewyding van onderwysers en onderwyserbestuurders moet bo verdenking wees omdat die konteks hard en soms ongenadig kan wees soos die vloedgeteisterde skool 1 bewys. Die skool en gemeenskap moet tasbare wedersydse verbintenisse tot mekaar toon.

Verder is dit regtig belangrik dat alle rolspelers saamwerk om die negatiewe gevolge wat geografiese afgesonderdheid kan het op die ontwikkeling van leerders teen te werk of uit te skakel.

In hierdie verband dui hierdie navorsing op eenvoudige aktiwiteite soos uitstappies en die gebruik van rekenaars. Die laaste gevolgtrekking na aanleiding van die subdoelwitte is dat sterk netwerke met eksterne vennote gebou en instand gehou moet word ten einde holistiese leerderondersteuning te kan bied.

My finale gevolgtrekkings is tweërlei. Eerstens het die gebruik van die teoretiese raamwerk verskaf deur Transformatiewe Inklusiwiteit baie bygedra tot my oriëntering ten opsigte van die navorsing omdat dit my sensitief gemaak het vir die sosio-ekonomiese en politieke konteks waarin leerderondersteuning beoefen word in landelike laerskole. Tweedens het die navorsingsontwerp van Waarderende Onderzoek beslis bygedra tot die tipe bevindinge wat ek gekry het.

Hierdie oorwegend positiewe bevindinge het heel moontlik te make met die feit dat ek nie 'Inklusiewe Onderwys' as term gebruik het nie asook met die aard van 'n Waarderende Onderzoek wat nie begin met die veronderstelling dat swak dinge gebeur nie.

6.3. Aanbevelings

Die aanbevelings word in twee verdeel, algemeen en spesifiek. In die algemene aanbevelings gee ek praktiese aanbevelings aan rolspelers in die implementering van leerderondersteuning. Met die spesifieke aanbevelings dui ek aan watter areas vir verdere navorsing deur hierdie studie uitgelig is.

6.3.1 Algemene aanbevelings

- Ek beveel aan dat die onderwysbestuurders wat by distrikskantore van Onderwys geplaas is, wegbeweeg van tegniese beleidstaal

wanneer hulle die implementering van beleidstukke soos Witskrif 6 monitor by landelike en ander skole.

- Sodanige vereenvoudiging van beleidskonsepte kan dalk beter verstaan van die beleidstukke en hul oogmerke aanhelp, wat weer beter implementering tot gevolg kan het. Hierdie aanbeveling hou verband met die vrye deelname wat ek gekry het deur nie die term 'Inklusiewe Onderwys' te gebruik nie, maar 'leerderondersteuning'.
- Dan beveel ek ook aan dat landelike en ander skole deur die Departement van Onderwys speling toegelaat moet word om hul eie vorme van implementering te doen soos deur hul kontekste bepaal word, solank die gees van die beleidstukke gevolg word in belang van leerderondersteuning. Uit die bevindinge rakende die skole se realistiese vorme van leerderondersteuning is hierdie aanbeveling geformuleer.
- Nog 'n aanbeveling is dat landelike skole se onderwysers en ouers gereeld interne en eksterne ontwikkelingsgeleenthede kry soos die waarde daarvan spreek uit my navorsingsbevindinge.
- Soos in hierdie navorsing uitgewys, het skole byvoorbeeld sportnetwerke gebou tot voordeel van hul leerders. Ek beveel aan dat landelike skole dit oorweeg om akademiese netwerke, ook genoem praktisynsgemeenskappe of *Communities of Practice* (Au, 2002), te bou met soortgelyke skole binne hulle bereik asook met dorpskole binne hul bereik.

6.3.2 Spesifieke aanbevelings vir verdere navorsing

- Ek beveel aan dat navorsers in Inklusiewe Onderwys meer waagmoedig kan wees in hul keuses van navorsingsmetodes, soos my gebruik van Waarderende Onderzoek probeer demonstreer.
- Dan beveel ek aan dat teoretiese raamwerke probeer word wat anders is as die bekende ekosistemiese raamwerk.
- 'n Verdere aanbeveling is dat intervensienavorsing beoog kan word om innoverende vorme van leerderondersteuning te ondersoek in die landelike konteks.
- Laastens beveel ek aan dat meer navorsing gedoen kan word oor die spesifieke leerderondersteuningspraktyke van multigraadonderrig. Multigraadonderrig kom baie voor in landelike laerskole.

6.4 Beperkinge van die studie

Alhoewel hierdie studie 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gevolg het, kan dit nogtans as 'n beperking beskou word dat slegs twee laerskole deelgeneem het. Hierdie laerskole was ook baie spesifiek landelik, Afrikaans, histories bruin en geleë in die Noord-Kaap; eienskappe wat die bevindinge nie baie groot toepassingswaarde kan gee nie, alhoewel die bevindinge tot teorieverbreding kon bydra.

In die seleksie van deelnemers was ek afhanklik van die skole vir die seleksie van ouers en leerders vir deelname. Die beperking daaraan verbonde is dat hierdie ouers en leerders dalk diegene was wat hulleself die beste kon uitdruk, wat die datagehalte kon affekteer het.

'n Inherente kenmerk van 'n Waarderende Onderzoek is dat die deelnemers selfverwysend is en nie noodwendig vergelykend hoef te wees nie. Die beperking wat dit vir navorsing het, is dat die data baie sterk konteksgebonde kan raak.

6.5 Afsluiting en slotwoord

Hierdie studie het bepaal hoe leerderondersteuning in landelike, histories bruin, Afrikaanse, laerskole plaasvind. Bevindinge is gemaak dat leerderondersteuning op verskillende wyses beoefen word, dat deelnemers se begrip van leerderondersteuning baie dieselfde is as die amptelike beleidsposisie en dat daar sekere aanwysings is vir die lewering van leerderondersteuning in hierdie konteks. In totaliteit bied hierdie navorsing dus 'n blik op 'n aspek van onderwys in landelike konteks.

'n Belangrike bydrae is dat die noodsaaklikheid van goeie samewerking tussen die skool en alle rolspelers deur alle deelnemers uitgelig is, insluitend die ouers en leerders. Die feit dat leerders deelgeneem het aan die studie is vir my 'n punt van trots aangesien leerderstemme nie baie gereeld voorkom in onderwysnavorsing van hierdie aard nie. Laastens het die gebruik van Waarderende Ondersoek as navorsingsmetode dit self as baie nuttig bewys aangesien deelnemers kon getuig van suksesse en hul drome vir beter leerderondersteuningspraktyke in die toekoms.

Bronnelys

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education system: what are the levers for change? *Journal of Education Change*, 6(2),109-124.

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.

Alexander, N., Bloch, C., Jogee, N., Guzula, X., & Mohobe, N. (2011). *Creating literate school communities: Vulindlele reading clubs*. Cape Town: Praesa Early Literacy Unit.

Artiles, A. (2003). Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard Educational Review*, 73, 164-202.

Artiles, A., Trent, S.C., & Palmer, J. (2004). Culturally diverse students in special education: Legacy and prospects. In J.A. Banks & C.M. Banks(Eds.) *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 716-735). San Francisco: Jossey-Bass.

Artiles, A.J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice. Critical notes on discourses,assumptions,and the road ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268.

Artiles, A.J., Klingner, J.K., & Tate, W.F. (2006). Representation of minority students in special Education: Complicating traditional explanations. *Educational Researcher*,35(6), 3-5.

Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*,30, 65-108.

Artiles, A.J., & Kozleski, E.B. (2007). Beyond conviction: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts*, 84(4), 351-357.

Artiles, A.J., Kozleski, E.B., & Trent, S.C., Osher, D., Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968–2008: A critique of underlying views of culture. *Council for Exceptional Children*, 76(3), 279-299.

Au, K.H. (2002). Communities of practice: Engagement, imagination, and alignment in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 222-227.

Barnes, J.E., Bentrup, N., Ekman, M., & Brady, M. (2004). Unequal education. *U.S. news & world report*, 136(10). Retrieved: April 19, 2010, from <http://web1.epnet.com/citation.asp>.

Barton, L. (2003a). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion*. London: Pear Tree Press Unlimited.

Barton, L. (2003b). The politics of education for all, support for learning. In M. Nind, J. Rix, & K. Sheehy, and K. Simmons (Eds.), *Inclusive education: Diverse perspectives* (pp.156-160). London: David Fulton Publishers.

BBC NEWS. (2004a). *Shortage 'acute' in special needs*, BBC NEWS. Retrieved: April 19, 2012, from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/wales/4036895.stm>

BBC NEWS. (2004b). *Special education policy 'a disaster'*, BBC NEWS. Retrieved: April 19, 2012, from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/3630387.stm>.

Bisschoff, T.C., & Mestry, R. (2003). *Financial school management explained*. Cape Town: Pearson.

- Blignaut, S. (2007). The policy-practice dichotomy: Can we straddle the divide? *Perspectives in Education*, 25(4),1-6
- Botha, P. (2001). Die kwalitatiewe onderhoud as data-insamelingstegniek: sterk en swakpunte. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 29,13-19.
- Bornman, J., & Rose, J. (2010). *Believe that all can achieve. Increasing participation in learners with special support needs*. Pretoria: Van Schaik.
- Brown, C. (1992). *The inclusive education system*. London: Chameleon Press.
- Chikoko, V. (2008). Developing teachers for rural education? Reflecting on the 2nd Kwazulu-Natal department of Education teacher development conference. *Perspectives in Education*, 26(4),74-85.
- Christensen, C. (1996). Disabled, handicapped or disorderd: "What's in a name?". In C. Christensen, & F. Rizvi (Eds.), *Disability and the dilemmas of education and justice* (pp. 63-77). Buckingham, England: Open University Press.
- Christen, C., & Dorn, S. (1997). Competing notions of social justice and contradictions in special education reform. *The Journal of Special Education*, 31,181-198.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995). *Towards Inclusive schools*. London: David Fulton
- Clark, J.L. (1996). Task-based learning: Purposes, processes and ever-improving knowledge and language. *Journal for Language Teaching*, 30(4), 251-269.
- Clarke, A. (2007). *The handbook of school management*. (2nded.,pp. 203-217). South Africa: Kate Mccallum.

Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.

Creswell, J.W., & Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.

Creswell, J.W. (2008). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed., pp. 221-235). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Denscombe, M. (2010). *Ground rules for social research. Guidelines for good practice*. (2nd ed.) Maidenhead, McGraw Hill: Open University Press.

Departement van Onderwys. (1995). Konsep Witskrif oor onderwys en opleiding. *Staatskoerant*, 352(16313),1-83.

Department of Education. (1996). The White Paper on education and training. Pretoria: Department of Education.

Departement van Onderwys (1996). *Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996)*. Pretoria: Staatsdrukkers.

Department of Education. (1997). *Quality education for all- overcoming barriers to learning and development. The report on the development of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and the National Committee on Education Support Service (NCESS)*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (1998). National Norms and Standards for School Funding. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2001). Education white paper 6: Special needs education. Building an inclusive education and training system. Pretoria: Department of Education.

Departement van Onderwys. (2002). Kurrikulum 2005: Assesseringsriglyne vir insluitende onderwys. Pretoria: Departement van Onderwys.

Department of Education. (2003). National Curriculum Statement. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2005). Conceptual and operational guidelines for district-based support teams: *Education White Paper 6: Special needs education. Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2006). Amended National Norms and Standards for School Funding. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2008). Foundation for learning campaign. *Government Gazette 30880, 513(1)*, 1-24.

Departement van Onderwys. (2009, November). *Siyanda distrikverslag*, Kurrikulumeenheid, Upington: Departement van Onderwys.

DfES. (2003). *Making a difference. A guide for special education needs governors*. Nottinghamshire: DfES Publications.

Duncan, N., & Bowman, B. (2008). Educational aspirations, child labour imperatives and structural inequality in the South African agricultural sector. *Perspectives in Education, 26(3)*, 29-43.

Du Toit, P. (1996). 'n Remediëringsmodel vir die onderwyser in hoofstroom-onderwys. Pretoria: Universiteit van Pretoria. pp.340-360

Du Toit, P., & Forlin, O.C. (2009). Cultural transformation for inclusion. What is needed ? A South African perspective. *School Psychology International*, 30(6), 644-666.

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Gardner(Eds.), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (pp. 36-53). London: Kogan Page.

Eenet. (2001). Nepal: Let's work together. Community based action for inclusion, on Eenet. Retrieved: May 3, 2004, from <http://www.eenet.org>.

Eenet. (2001). Nepal: Let's work together. Community based action for inclusion, on Eenet. Retrieved: May 3, 2004, from <http://www.eenet.org>.

Eenet. (2002).The Western Cape forum for inclusive education, South Africa. on Eenet. Retrieved : September 20, 2003, from <http://www.eenet.org>.

Eleweke, C.J., & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 113-126.

Engelbrecht, P. (2006). The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of psychology of education*, 21(3), 253-264.

Engelbrecht, P., Kitching, A., & Nel, W. (2009). Education, disability, and international development. In M. Maclachlan & L. Swartz (Eds.), *Disability & international development: Towards inclusive global health* (pp.182-187). Cape Town: Springer.

Engelbrecht, P., & Snyman, H. (1999). Educating pre-service teachers in inclusive education: Reflections of the Stellenbosch experience in South Africa. *International Journal of Special Education*, 14(1), 96-100.

Fleisch, B. (2008). *Primary education in crisis*. South Africa: Juta

- Flick, U. (2009). *Designing qualitative research*. London: British Library Cataloguing.
- Flick, U. (2007). *Managing in quality in qualitative research*. London: British Library Cataloguing.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice – what, why and how ? In C.Tilstone, et al. (eds., pp.13-26) *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge
- Forest, M., & Pearpoint, J. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational leadership*, 50(2), 26-31.
- Geske, A., & Ozola, A. (2008). *Factors influencing reading literacy at the primary school level*. University of Latvia, Riga: Latvia.
- Gorman, G.E., Clayton, P.R., Sydney, J., & Shep, A.C. (2005). *Qualitative reseach for information proffessional: a practical handbook* (2nd ed., pp.1-41,125). University of Michigan: Facet Publishing.
- Green, K.S., Johnson, R.L., Kim, D.H., & Pope, N.S. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and teacher education*, 23(7), 999-10111.
- Green, A., & Evans, R. (2008). Researching innovative teacher education practices in the 21st century. *Perspectives in Education*, 26(2),1-6.
- Grösser, M. (2007). Effective teaching: linking teaching to learning functions. *South African Journal of Education*, 27(1), 37-52
- Hall, K., & Giese, S. (2008). *Addressing quality through school fees and school funding*. Cape Town: South African Child Gauge
- Hall, K., & Monson, J. (2006). Free to learn: *The school fee exemption policy and the national school nutrition programme* (pp. 45-50), Cape Town: South African Child Gauge.
- Hall, R. (2002). Implementing inclusive educational practices through partnerships. *South African Journal of Higher Education*, 16(3), 31-37.

Harris, L. (1996). Tension over southern symbols, *Teacher Magazine*, 7(5), 16-17.

Hlalele, D. (2012). Psychosocial support for vulnerable rural school learners: in search of social justice! *Journal for New Generation Sciences*, 10(2),63-72.

Howie, K. (1996). Educational etics, socail justice and children with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi(Eds.), *Disability and the dilemmas of education and justice (Rev.ed.,pp. 46-62)*. Bukingham, England: Open University Press

Hui, H.W. (1989). Support for students in a distance learning programme, In A.Tait(Eds.) *Interaction and independence: Student support in distance education and open learning* (pp.129-141). Cambridge: The Open University.

Inglis, J. (2001). Inclusive education as an emerging educational scenario in South Africa: Challenges in education. *Paper presented at the SEAMEO (Southeast Asian Ministers of Education Organization) Education Congress*, Bangkok.

Jackson, L., & Rothmann, S. (2006). Occupational stress, organizational commitment, and ill-health of educators in the North West Province. *South African Journal of Education*, 26(1), 75-95.

Jacobs. L. (2005). *Inklusiewe onderwys: 'n Bestuursperspektief* . Ongepubliseerde Meestersverhandeling. Universiteit van Vrystaat. Bloemfontein.

Johnson, J. (2004). Universal instruction design and critical (communication) pedagogy: Strategies for voice, inclusion, and social justice/change. Equity and excellence in education, *The internet TESL Journal*, 37,145-153.

Keegan, D. (1990). *Foundations of distance education*, 2nd ed.,London: Routledge.

Kemple, K.M., Hartie, L.C, Correa, V.I., & Fox, L. (1994). Preparing teachers for inclusive education: The development of a unified teacher education program in early childhood and early childhood special education. *The Journal of teacher education division of the council for exceptional children*, 17(1),38-51.

Kitching, A.E., & Nel, W.N. (2010, Februarie). *Proposed theoretical framework for SELEN*. Voordrag gelewer by SELEN-byeenkoms. Potchefstroom.

Knoetze, J., & Vermoter, C. (2007). Communication of psycho-educational assessment results: Remedial teachers' reading of assessment reports. *South African Journal of Education*, 27(1),1-18.

Know Britain. (2004a). Education in England (II), on *Know Britain*. Retrieved: September 20, 2010 from: <http://www.know-britain.com>.

Know Britain. (2004b). Education in England (III), on *Know Britain*. Retrieved: September 20, 2010 from: <http://www.know-britain.com>.

Koen, M. (2008). *Bemagtig opvoeders vir onmiddelike mobilisasie van grondslagfase-leerders se geletterdheid*. Potchefstroom: Van Schaik.

Kozleski, E.B., & Waitoller, F.R. (2010). Teacher learning for inclusive education: understanding teaching as a cultural and political practise. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 655-666.

Krüger, D., & Yorke, C. (2010). Collaborative co-teaching of numeracy and literacy as a key to inclusion in an independent school. *South African Journal of Education*, 30(2), 293-306.

Lazarus, S., Daniels, S., & Engelbrecht, L. (1999). The inclusive school. In P. Engelbrecht, L. Green, & S. Naiker, L. Engelbrecht (Eds). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

Leedy, P.D., & Ormrod, J.E. (2001). *Practical research, planning and design*. 9th ed. Merrill: Pearson Education.

Lerner, J. (2003). *Learning disabilities. Theories, diagnosis & teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1990). Inclusive school restructuring and the remarking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-797.

Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing.

Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. *Educational leadership*, 56(2), 78-81.

Louw, A. (2006). *Die identifisering van leeshindernisse in Engels as eerste addisionele taal in die grondslagfase in die Noordwes-Provinsie*. Ongepubliseerde Meestersverhandeling. NWU: Potchefstroom.

Lomofsky, L., & Lazarus, S. (2001). South Africa: First steps in the development of an inclusive education system. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 33-317.

Maarman, R. (2009). Manifestations of 'capabilities poverty' with learners attending informal settlement schools. *South African Journal of Education*, 29(3), 317-331.

Magare, I., Kitching, A.E., & Roos, V. (2010). Educators; experiences of inclusive learning contexts an exploration of competencies. *Perspective in Education*, 28(1), 9, 22, 137, 215.

- Maforah, T.P., & Schulze, S. (2012). The job satisfaction of principals of previously disadvantaged schools: New light on an old issue. *South African Journal of Education*, 32, 227-239.
- Mahlomaholo, M.G. (2009, August). *Re-membering the organic intellectual in the mirror. Inaugural address*, presented at North-West University, Potchefstroom Campus: Faculty of Education Sciences.
- Maree, K. (2009). *First steps in Research*. (3rd ed.,pp.47-117). South Africa: Van Schaik.
- Mashau, S., Steyn, E., Van Der Walt, J., & Wolhuter, C. (2008). Support services perceived necessary for learner relationships by Limpopo educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 415-430.
- Mertens, D.M. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York and London: The Guilford Press.
- Michael, S. (2005). The promise of appreciative inquiry as an interview tool for field research. Development in practice. *South African Journal of Education*, 15(2).
- Mmotlane, R., Winnaar, L., & Kivilu, M. (2009). Personal characteristics that predict South Africans' participation in activities of their children's school. *South African Journal of Education*, 29(4), 527-540.
- Muthuhrisna, N., & Schoeman, M. (2010). From "special needs" to quality education for all": a participatory, problem-centered approach to policy development in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 315-335.
- Naicker, S. (1999). Inclusive education in South Africa. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L(Eds.), *Inclusive education in action in South Africa* (pp.3-12), Pretoria: Van Schaik.

Naicker, S.M. (1999). *Curriculum 2005 a space for all: An introduction to inclusive education*. Cape Town: Renaissance, Tafelberg.

Naicker, S.M. (2000, June). From apartheid to inclusive education: The challenges of transformation. *Paper presented at the international education summit for a democratic society*. Detroit, Michigan, USA.

Naicker S. (2002). From special schools to inclusive systems in South Africa, In *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 92.

Nel, W.N. (2010). Developing a model of education support for the Khomani San school community. Unpublished PhD thesis. Cape Town: University of the Western Cape.

Nel, N., Nel, M., & Hugo, A. (2012). Inclusive education: the necessity of providing support to all learners. In N. Nel, M. Nel, & A. Hugo. *Learner support in a diverse classroom. A guide for Foundation, Intermediate and Senior Phase teachers of language and mathematics*. (pp.3-24). Pretoria: Van Schaik.

Nelson Mandela Foundation. (2005). *Emerging voices. A report on education in South African rural communities*. Cape Town: HSRC Press.

Ngidi, D., & Qwabe, J. (2006). The partner of parents, educators and principals in creating a culture of teaching and learning in schools. *South African Journal of Education*, 529-539.

Nkoane, M.M. (2012). Discomforting thrust: the emotional terrain of understanding social justice in education. *Journal for New Generation Sciences*, 10(2), 3-11.

Nutbrown, C., & Clough, P. (2006). *A student's guide to methodology* (3rd ed., pp.19-46) London: Sage Publications.

- Odendal, F.F., & Gouws, R.H. (2005). *HAT, Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal* (5de, bl. 647,650). Suid-Afrika: Pearson Education.
- Olivier, M.A.J., Venter, D.J.L., & Briesies, C. (2001). Gemeenskapsbetrokkenheid ter bevordering van onderwys in skole. *South African Journal of Education*, 21(4), 280-287.
- Pennefather, J. (2008). "Rural" school and universities: The use of partnerships as a teaching strategy in enhancing a positive response to rurality. *Perspectives in Education*, 26(2), 81-84.
- Pillay, J. (2004). Experiences of learners from informal settlements. *South African Journal of Education*, 24(1), 5-9.
- Pillay, J., & Wasielewski, T. (2007). The utilisation of psychological support services in Gauteng. *Perspectives in Education*, 25(4) 63-75.
- Pretorius, S., & De Villiers, E. (2009). Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal of Education*, 29(1), 33-52.
- Prinsloo, E. (2001). Working towards inclusive education in South African classrooms. *South African Journal of Education*, 21(4), 344-248
- Prinsloo, C.H. (2008). *Building a strong foundation: Learning to read; reading to learn*. Cape Town: South African Child Gauge, 60-65.
- Prinsloo, M., & Stein, P. (2004). What's inside the box? Children's early encounters with literacy in South-African classrooms. *Perspectives in Education*, 22(2), 67-84.
- Pottas, L. (2005). *Inclusive education in South Africa: The challenges posed to the teacher of the child with a hearing loss*. PhD thesis. University of Pretoria.

Pole, C.J., & Lampard, R. (2002). *Practical social investigation: Qualitative and qualitative methods in social research*. Essex: Pearson Education Limited.

Reed, J. (2007). *Appreciative inquiry: Research for change*. California: Sage Pulpication.

Reyneke, M., Meyer, L., & Nel, C. (2010). School-based assessment: The leash needed to keep the poetic 'unruly pack of hounds' effectively in the hunt for learning outcomes. *South African Journal of Education*, 30(2), 277-292.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2005). Globalization and education: complexities and contingencies. *Educational Theory*, 50(4), 419-426.

Roberts, J.J. (2011). *Educators' experiences of their training for implementation of screening, Identification, assessment and support strategy at a full-service school: A case study*. (Masters' thesis). Noord-Wes Universiteit. Potchefstroom.

Roberts, D. (2011). *Learner Support in South African Distance Education: A case for action*. Pretoria: University of South Africa.

Robinson, B. (1995). Research and pragmatism in learner support, In F. Lockwood, (Ed.), *Open and distance learning today, studies in distance education* (pp.221-231). London: New York Routledge.

Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: A study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.

RSA. (1996). *Grondwet van Suid- Afrika (Wet 108 van 1996)*. Pretoria: Staatsdrukkers.

Sayed, Y., & Motala, S. (2009). *Finance, fee-free schools and access to education in South Africa*. Retrieved: March 3, 2010. from <http://www.create-rpc.org>.

Singh, P., & Lokotsch, K. (2005). Effects on transformational leadership on human resource management in primary schools. *South African Journal of Education*, 279-286.

Sloth-Nielsen, J. (2004). *Realising the rights of children growing up in child-headed households- A guide to laws, policies and social advocacy*. Belville: Community Law Centre University of the Western Cape.

Smith-Davids, J. (2002). World initiatives for inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 2002:77.

Smit, A.G., & Liebenberg, L. (2003). Understanding the dynamics of parent involvement in schooling within the poverty context. *South African Journal of Education*, 23(1), 1-5

Smith, E., & Greyling, A. (2006) Empowerment perceptions of educational managers from previously disadvantaged primary and high schools: an explorative study. *South African Journal of Education*, 595-607

Spelling, M. (2008). *Education and Inclusion in the United States: an overview*. Washington, D.C: U.S. Department of Education.

Steenekamp, C.S. (1984). *Praktiese riglyne vir vraelys konstruksies. Geleentheidspublikasies 16*: Pretoria.

Sultana, S. (2000). *A free appropriate public education for Asian origin students with disabilities – cultural variables*. Paper presented at the 20th annual conference of Mid-South educational research association, Bowling Green, KY. South Africa.

South Africa. (1995). Ministry of education. National commission on special needs in education and training (NCSNET). *South African Journal of Education*, 23(1),1-5.

South Africa. (1996). *Ministry of Education. National task team on education support services*. Pretoria: Government Printer.

South Africa. (2007). Education budget/strategic plan 2007/2008. Pretoria: Government Printer.

Swanepoel, C., & Booyse, J. (2006). The involvement of teachers in school change: A comparison between the views of school principals in South Africa and nine other countries. *South African Journal of Education*, 189-198

Tait, A. (1995). Student support in open and distance learning, In F. Lockwood(Eds.). *Open and distance learning today, studies in distance education*, London and New York: Routledge.

Tait, A. (2003, April). *Reflections on student support in open and distance learning*: In international review of research in open and distance learning. (pp.155-169).

TeacherNet. (2004c). Foreign language assistants, *TeacherNet*. Retrieved: June 12, 2010, from <http://www.TeacherNet.gov>.147.

TeacherNet. (2004d). Special educational needs (SEN) policy, *TeacherNet*. Retrieved: June 12, 2010, from <http://www.TeacherNet.gov>.31.

Thigpen, D.E. (2004). An elusive dream in the promised land. *Time*,163(19), 32.

Thorpe, M. (1988). *Open learning, module 2 of the post-compulsory diploma in education*. Milton Keynes: Open University.

Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience, In R. Slee(Eds.), *Is there a desk with my name on it ? The politics of integration*. London: Falmer Press.

UNESCO, (1994, June). *Final Report, world conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca: Spain.

UNESCO, UNICEF. (2007). Global action for children/fighting for orphans and vulnerable children. Retrieved: July 4, 2010, from <http://www.globalactionforchildren.org>

Van der Rheede, C. (2009, Julie). *Onderwys ons kruis*. Rapport : Suid- Afrika.

Vanderstoep, S.W., & Johnston, D.D. (2009). *Research methods for everyday life. Blending qualitative and quantitative approaches*. United States of America: Jossey-Bass.

Vandeyar, S., & Killen, R. (2007). Educators' conceptions and practice of classroom assessment in post- apartheid South Africa. *South African Journal of Education*, 27(1),101-115.

Van Rhyn, A.A. (2006). *Die identifisering van leeshindernisse in Afrikaans moedertaal in die grondslagfase in die Noord-Wes Provinsie*. (Master's thesis). Potchefstroom.

Vincent, C. (2000). *Including parents? Education, citizenship and parental agency. Inclusive education*. United Kingdom: Open University Press, Taylor & Francis Group.

Visser, M. (2003). Risk behavior of primary school learners in a disadvantaged community- a situation analysis. *South African Journal of Education*, 23(1), 58-64

Ward,S. (2004). *Education studies: a student's guide*. Londen & New York: Routledge Falmer.

Warren, C. (2002). Qualitative interviewing. In J. Gurium, & J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method*. USA: Sage Publication.

Watkins, J.M., & Bernard, J.M. (2001). *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wiersma, W., & Jurs, S.G. (2009). *Research methods in education: An introduction* (9th eds.,pp.232-252). United States of America. Pearson.

Winkler, G. (2001). *Elke kind kan leer. 'n Suid-Afrikaanse handboek vir die onderrig van kinders met leerprobleme*. Kaapstad: Francolin Publishers.

Wildeman, R.A. (2000). Redistribition of school funding: *Budget brief 48*. South Africa.

Wright, S.J. (1991). *Research on selected aspects of learner support in distance education programming: a review, selected papers, Part 1: the second American symposium on research in distance education* (pp.59-71). Pennsylvania State University.

Addendum 1:

Toestemmingsbrief van Distriksdirekteur



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Privaat sak X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika, 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Die Distriksdirekteur
Siyanda Distrik
Noord-Kaap Departement van Onderwys
Upington
8800

Skool vir Opvoedkunde
Tel: 018 2994765
Faks: 018 2994712
E-pos: Willy.Nel@nwu.ac.za

2011 Augustus 16

Geagte Mnr. G. Berends

VERSOEK VAN TOESTEMMING OM NAVORSING TE DOEN

Ek is 'n M.Ed (Leerderondersteuning)-student van die Noordwes Universiteit (Potchefstroom Kampus) se Fakulteit Opvoedingswetenskappe. My studie is getiteld 'n Onderzoek na die implementering van leerderondersteuning in landelike laerskole'. Ek wil graag die navorsing doen in die volgende twee skole in die Siyanda Distrik: Laerskool Langklaaseiland en Uitsig Primêr.

Hierdie M.Ed-projek het ten doel om vas te stel watter begrip onderwysers, ouers, leerders en onderwysbestuurders het ten opsigte van leerderondersteuning in die landelike skoolkonteks.

U toestemming word dus gevra om hierdie navorsingsprojek by die genoemde skole uit te voer deur die volgende rolspelers per skool te betrek:

- Die Prinsipaal van die skool
- Twee opvoeders betrokke by graad 4
- Drie leerders in die graad 4-klasgroep
- Drie ouers wat op die SBL van die skool dien en
- Drie onderwysbestuurders (Leerareabestuurders of Kringbestuurder) wat betrokke is by die onderskeie skole.

Ek hoop dat u my versoek goedgeunstiglik sal oorweeg.

Die uwe

(me.) J.E. Cloete

Studentenommer: 12741396



Toestemming verleen/ ~~Toestemming nie verleen nie~~

G. BERENDS

Voorletters, van en amptitel

Distrikdirekteur: *Siyanda.*



Addendum 2a:

Ingeligte toestemmingsbrief van Volwassenes



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Privaat sak X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika, 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Die Opvoeder
Laerskool Uitsig
Noord-Kaap Departement van Onderwys
Upington
8800

Skool vir Opvoedkunde
Tel: 018 2994765
Faks: 018 2994712
E-pos: Willy.Nel@nwu.ac.za

Augustus 2011

Geagte Mnr./Mev.....

Re: Navorsing in skool

Ek is 'n M.Ed (Leerderondersteuning)-student van die Noordwes Universiteit (Potchefstroom Kampus) se Fakulteit Opvoedingswetenskappe. My studie is getiteld 'n Ondersoek na die implementering van leerderondersteuning in landelike laerskole'. Ek wil graag die navorsing doen in die volgende twee skole in die Siyanda Distrik: Laerskool Langklaaseiland en Uitsig Primêr.

Hierdie M.Ed-projek het ten doel om vas te stel watter begrip onderwysers, ouers, leerders en onderwysbestuurders het ten opsigte van leerderondersteuning in die landelike skool-konteks.

Ek sal graag 'n semi-gestruktureerde onderhoud met u wil voer en die gesprek met u toestemming op band wil neem. Dit behoort nie langer as 30 minute te duur nie.

U deelname aan die opname is vir my van uiters belang en word hoog op prys gestel. Ek wil u verseker dat inligting wat in die onderhoude navore mag kom slegs vir navorsing gebruik sal word en dat alle inligting as uiters vertroulik beskou sal word (name of skole sal nie genoem word nie). Daar sal ook toestemming van die prinsipaal verkry word.

Ek dank u vir u tyd en hoop dat u my versoek goedgeestiglik sal oorweeg. Ek sien uit na 'n goeie wedersydse samewerking met u.

Byvoorbaat baie dankie.

Die uwe

.....

(me.) J.E.Cloete

Toestemming verleen/ Toestemming nie verleen nie

Voorletters, van en ampstittel

Addendum 2b:

Ingeligte toestemmingsbrief aan Ouers van Leerders



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Privaat sak X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika, 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Skool vir Opvoedkunde
Tel: 018 2994765
Faks: 018 2994712
E-pos: Willy.Nel@nwu.ac.za

Die Ouer van leerder
Laerskool Uitsig
Noord-Kaap Departement van Onderwys
Uppington
8800

Augustus 2011

Geagte Ouer van leerder.....

Re: Navorsing in skool

Ek is 'n M.Ed (Leerderondersteuning)-student van die Noordwes Universiteit (Potchefstroom Kampus) se Fakulteit Opvoedingswetenskappe. My studie is getiteld 'n Ondersoek na die implementering van leerderondersteuning in landelike laerskole'. U kind is een van die leerders wat gekies is om deel te neem aan hierdie studie en kan 'n baie waardevolle bydrae tot hierdie studie maak.

Ek sal graag 'n semi-gestruktureerde onderhoud met u leerder wil voer en die gesprek met u toestemming op band wil neem. Dit behoort nie langer as 30 minute te duur nie.

Die leerder se deelname aan die opname is van uiters belang en word hoog op prys gestel. Ek wil u verseker dat inligting wat uit die onderhoude navore mag kom slegs vir navorsing gebruik sal word en dat alle inligting as uiters vertroulik beskou sal word (geen name sal genoem word nie).

Ek dank u vir u tyd en hoop dat u my versoek goedgunstiglik sal oorweeg. Ek sien uit na 'n goeie wedersydse samewerking met u kind.

Ek hoop dat u my versoek goedgunstiglik sal oorweeg.

Die uwe

.....

(me.) J.E.Cloete

Toestemming verleen/ Toestemming nie verleen nie

.....

Voorletters, van en ampstitel

Addendum 3:

Verklaring van Taalversorger

LIEFDESLIEDJIESINGEL 28

PELLISSIER

BLOEMFONTEIN

9301

Cell: 0716721813

Email: teise.j@sacr.fs.gov.za

16 NOVEMBER 2012

Geagte Heer / Dame

TAALVERSORGING VAN VERHANDELING

Hiermee verklaar ek, Jodie T. Teise, dat ek die taalversorging van me. Jemina Cloete se verhandeling getiteld "n Ondersoek na die implementering van leerderondersteuning in landelike laerskole in die Noord-Kaap" gedoen het.



JT Teise

Taalpraktisyn

Addendum 4:

Etiekklaring



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Faculty of Education Sciences

Verwysingsnr: / Reference nr.

FAKULTEIT OPVOEDINGSWETENSKAPPE / FACULTY EDUCATION SCIENCES

Notule

Vergadering

Fakulteit Opvoedingswetenskappe

Navorsingsetiekkomitee

Datum: Donderdag, 24 November 2011, 14:15

Plek: Seminaarkamer 299E, C6

ITEM	Bladsy/ Page
1.1 Nuwe sake	
1.1.1 Kondonering van etiekaansoek van dr WN Nel – Elektronies afgehandel	
Projekhoof	Dr WN Nel
Studente/Span	J Cloete
Etieknommer	NWU-00132-11-S2
Titel	'n Onderzoek na die implementering van leerderondersteuning in landelike laerskole
Besluit	Prof Meyer gee terugvoering oor die aansoek. Hy het met dr Nel gepraat oor die voorstelle wat dmv e-posse ontvang is. Dit is verander, en hy stel voor dat die aansoek magtiging ontvang. Die komitee gee magtiging .