



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**Suid-Afrikaanse privaatskool-hoofde se siening van inklusiewe onderwys-
implementering en skoolontwikkeling**

deur

Herman Stephanus Bezuidenhout

Indiening met die doel om te voldoen aan die vereistes vir die graad

Magister Educationis

in

Onderwysleierskap

in die

Fakulteit Opvoedkunde

van die Universiteit van Pretoria

Promotor: Jean W. van Rooyen

November 2009



UNIVERSITY OF PRETORIA
FACULTY OF EDUCATION
RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

DEGREE AND PROJECT

INVESTIGATOR(S)

DEPARTMENT

DATE CONSIDERED

DECISION OF THE COMMITTEE

CLEARANCE NUMBER :

EM/09/08/07

M Ed Educational Leadership

Suid-Afrikaanse privaatskool-hoofde se siening van inklusiewe
onderwys-implementering en skoolontwikkeling.

Mr H S Bezuidenhout

Education Management and Policy Studies

15 September 2009

APPROVED

Please note:

For Masters applications, ethical clearance is valid for 2 years

For PhD applications, ethical clearance is valid for 3 years.

**ACTING CHAIRPERSON OF ETHICS
COMMITTEE**

Dr SE Bester

DATE

10 December 2009

This ethical clearance certificate is issued subject to the following conditions:

1. A signed personal declaration of responsibility
2. If the research question changes significantly so as to alter the nature of the study, a new application for ethical clearance must be submitted
3. It remains the students' responsibility to ensure that all the necessary forms for informed consent are kept for future queries.

Please quote the clearance number in all enquiries.

Dankbetuigings

Ek betuig hiermee my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone wat dit vir my moontlik gemaak het om hierdie navorsing te kon voltooi:

- (i) My promotor, mnr. Jean van Rooyen, vir sy professionele insig, geduld en aanmoediging oor die afgelope paar jaar. Dit is 'n voorreg om voordeel te kon trek uit sy bekwame leiding en onbaatsugtige hulp in elke aspek van hierdie studie.
- (ii) My vrou en dogter, Retha en Celeste wat al die vroeë oggende en laataande met liefde en geduld verdra het. Julle aanmoediging het baie bygedra tot die voltooiing van hierdie verhandeling.
- (iii) Aan my vriende, mnre. Werner Botha en Basie Viljoen vir hulle hulp, aanmoediging en taalversorging op verskillende stadiums van hierdie studie.
- (iv) Aan my ma, Annetjie, wat altyd geduldig geluister het na al my verduidelikings en besprekings.

Herman Bezuidenhout

Randburg

November 2009

Opsomming

Onderwys Witskrif Nr.6 (2001) –Spesiale Onderwys: Die vestiging van 'n inklusiewe Onderwys en Opleidingstelsel se verwagting is dat meer Suid-Afrikaanse skole 'n inklusiewe benadering sal volg om al die onderwysbehoefte van alle Suid-Afrikaanse leerders effektief aan te spreek. 'n Aantal Suid-Afrikaanse privaatskole het voor hierdie publikasiedatum verskillende inklusiewe programme geïmplementeer. Dié navorsing werp lig op die sienings van vier Suid-Afrikaanse privaatskool-hoofde aangaande die implementering van dié programme én die skoolontwikkeling wat daaruit voortvloei. Die kwalitatiewe data oor die geselekteerde privaatskole deur 'n semi-gestruktureerde onderhoud, 'n dokument-analise en literatuurstudie ingesamel en verwerk. Die data het die skoolhoofde se persepsies aangaande die Suid-Afrikaanse inklusiewe privaatskole se aard; ligging; die kundigheid van hulle belanghebbendes; die skole se kriteria en oorwegings om die inklusiewe program te bedryf; die effekte van die inklusiewe program op skool- ontwikkelings; die invloed van die inklusiewe benadering op die personeel-, infrastruktuur- en administratiewe ontwikkelings in dié skole; én die aard van die sistemiese veranderinge in die privaatskole opgelewer. Die literatuurstudie het bevestig dat inklusiewe onderwys 'n diffuse term is en dat die Amerikaanse IDEA-wetgewing, as die progressiefste beleid in hierdie verband, verseker dat 'n volwaardige inklusiewe hoofstroomskool alle leerders, ongeag hulle onderwysbehoefte, in die minsbepaalde leeromgewing in hulle gemeenskap akkommodeer. Die onderhoudsdata is getranskribeer, volgens merkers geëtiketteer en tematies geïnterpreteer in vyf groeperings. Die data-analise toon dat die ligging van die privaatskool, die kundigheid van belanghebbendes by die skool en die motivering vir die program 'n beslissende rol speel in die omvang; aard; bemerking; assessering; beleidformulering; akkreditering; infrastruktuurontwikkelings; koste; beleide; prosedures; besluite; leierskapstyl; indiensopleiding en personeeltoewysing van die inklusiewe praktyke. Daar is steeds wanopvattinge oor inklusiewe onderwys binne en buite die privaatskoolbedryf, en die verhoogde werkslas en groeiende koste hieraan verbonde rem die wydverspreide ontwikkeling en maak nuwe skole huiwerig om dieselfde stap te neem as die gevestigde skole.

Abstract

Education White Paper No.6 (2001) – Special Education: Special Needs Education. Building an Inclusive Education and Training System creates the expectation that more South African schools will need to follow an inclusive approach to address, effectively, the varying educational needs of all learners. A number of South African private schools implemented inclusive programs before the publication of this white paper. This research focuses on the perceptions of four South African private school principals with regards to the implementation of these programs and the consequential development of their schools. This qualitative research generated data about the selected private schools through a semi-structured interview, a document analysis, and a literature review. The processed data displayed the principals' perceptions about the South African private schools' nature; location; the expertise of the various stakeholders; the schools' criteria and considerations for administering an inclusive program; the effects of the inclusive programs on the schools' development; the influence of an inclusive approach on the development of staff, infrastructure and administration within these schools; and the nature of the systemic changes within these private schools. The literature review confirms that inclusive education is a diffuse term and that the American IDEA legislation, as the most progressive policy in this regard, ensures comprehensive inclusive mainstream schools for all learners, irrespective of their educational needs, in the least restrictive environment in their respective communities. The interview data was transcribed, labelled according to specific markers and thematically interpreted in five groups. The data analysis showed that the location of the private school, the expertise of the stakeholders at the school and the motivation for the program's existence all play a definitive role in the extent; nature; marketing; assessment; policy formulation; accreditation; infrastructural developments; cost; policies; procedures; decision making; leadership style; in service training and staff allocation linked to the inclusive program. There are still misconceptions and questions about inclusive education within and outside the private school milieu. The growing cost and increased workload linked to this approach impede its widespread development and make other schools hesitant to implement it in the same manner as the private schools used in this research sample.



Sleutelbegrippe

Openbare skool

Privaatskool

Hoofstroomskool

Spesiale skool

Leerders met spesiale onderwysbehoefte

Leerhindernis

IOP

Indeks vir inklusiewe onderwys

Sistemiese skoolontwikkeling

IDEA

Inhoudsopgawe

Opsomming	4
Abstract	5
Sleutelbegrippe	6
Hoofstuk 1	
Inleiding, navorsingsdoel en navorsingsontwerp	
1.1	Inleiding 14
1.2	Begripsverklarings 18
1.2.1	Openbare skool 18
1.2.2	Privaatskool 18
1.2.3	Hoofstroomskool 18
1.2.4	Spesiale skool 18
1.2.5	Leerders met spesiale onderwysbehoefte 18
1.2.6	Leerhindernis 18
1.2.7	IOP 19
1.2.8	Indeks vir Inklusiewe onderwys 19
1.2.9	Sistemiese skoolontwikkeling 19
1.2.10	Mins-beperkende leeromgewing 19
1.2.11	IDEA 19
1.3	Navorsingsdoel 19
1.4	Navorsingsvraag en subnavorsingsvrae 20
1.4.1	Die aard en ligging van die skool en die kundigheid van die belanghebbendes
1.4.2	Meganismes om inklusiewe praktyke tot stand te bring



1.4.3	Die effekte van inklusiewe onderwys op die bedryf van 'n Suid-Afrikaanse privaatskool	
1.4.4	Personeel, infrastruktuur- en administratiewe ontwikkeling	
1.4.5	Die sienings van die privaatskool-hoofde oor die ontwikkelingsgang en sistemiese verandering in hulle skole	
1.5	Rasionaal	
1.5.1	Persoonlike belangstelling	20
1.5.2	Eise vanuit die Suid-Afrikaanse samelewing	21
1.5.3	Motivering vanuit 'n verkennende Literatuuroorsig	24
1.5.4	Die bydrae van hierdie navorsing	24
1.6	Navorsingsontwerp	25
1.7	Steekproef	26
1.8	Data-insameling	26
1.9	Geldigheid en betroubaarheid van die studie	28
1.10	Tekortkominge en beperkinge	30
1.11	Samevattend	30

Hoofstuk 2

Literatuurstudie oor die implementering van inklusiewe onderwys en skoolontwikkeling

2.1	Inleiding	32
2.2	Inklusiewe onderwys se ontwikkelingsgang	
2.2.1	Internasionale stukrag	32
2.2.2	Ontwikkings in Brittanje	33
2.2.3	Ontwikkings in sekere Statebondlande en voormalige Britse kolonies	36
2.2.3 (a)	<i>Afrika-lande</i>	37
2.2.3 (b)	<i>Indië</i>	38
2.2.3 (c)	<i>Hong Kong</i>	39
2.2.3 (d)	<i>Australië</i>	41
2.2.4	Ontwikkings in die VSA	43
2.2.5	Ontwikkings in Suid-Afrika	44
2.3	Die ontwikkeling van inklusiewe skole	
2.3.1	Die rol van sosiale leerprosesse in die implementering van inklusiewe onderwys	48
2.3.2	Sistemiese verandering en skoolontwikkeling	50
2.3.3	Riglyne vir die ontwikkeling van inklusiewe skole	53
2.3.4	Voordele wat inklusiewe skole kan inhou	58
2.3.5	Beperkings op die ontwikkeling van inklusiewe skole	59
2.4	Samevattend	61

Hoofstuk 3

Navorsingsontwerp en- metodologie

3.1	Inleiding	64
3.2	Navorsingsmetodologie	
3.2.1	Inleiding	64
3.2.2	Kwantitatiewe navorsing	66
3.2.3	Kwalitatiewe navorsing	66
3.2.4	Steekproef	68
3.3	Metode vir data-insameling	
3.3.1	Onderhoude	69
3.3.2	Literatuurstudie	72
3.3.3	Dokument-analise	74
3.4	Data-analise	74
3.5	Geldigheid en betroubaarheid van die data-analise en data-interpretasie	75
3.6	Samevattend	76

Hoofstuk 4

Data-analise en navorsingsbevindinge

4.1	Inleiding	78
4.2	Data-analise	
4.2.1	Die aard en ligging van die skool en die kundigheid van die belanghebbendes.	79
4.2.1 (a)	Respondent A	79
4.2.1 (b)	Respondent B	80
4.2.1 (c)	Respondent C	82
4.2.1 (d)	Respondent D	83
4.2.1 (e)	Samevattend	84
4.2.2	Kriteria en oorwegings om inklusiewe praktyke in Suid-Afrikaanse privaatskole tot stand te bring.	85
4.2.2 (a)	Respondent A	85
4.2.2 (b)	Respondent B	88
4.2.2 (c)	Respondent C	89
4.2.2 (d)	Respondent D	90
4.2.2 (e)	Samevattend	94
4.2.3	Die effek van inklusiewe onderwys op die bedryf van die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole.	96
4.2.3 (a)	Respondent A	97

4.2.3 (b)	Respondent B	99
4.2.3 (c)	Respondent C	102
4.2.3 (d)	Respondent D	105
4.2.3 (e)	Samevattend	109
4.2.4	Personeel, infrastruktuur- asook administratiewe ontwikkeling in die inklusiewe privaatskole.	113
4.2.4 (a)	Respondent A	113
4.2.4 (b)	Respondent B	115
4.2.4 (c)	Respondent C	120
4.2.4 (d)	Respondent D	121
4.2.4 (e)	Samevattend	124
4.2.5	Die menings van die skoolhoofde oor die ontwikkelingsgang en sistemiese verandering in hulle skole.	127
4.2.5 (a)	Respondent A	127
4.2.5 (b)	Respondent B	130
4.2.5 (c)	Respondent C	134
4.2.5 (d)	Respondent D	135
4.2.5 (e)	Samevattend	144

Hoofstuk 5

Samevatting en aanbevelings

5.1	Inleiding	148
5.2	Wat is die gevolgtrekking van hierdie studie?	
5.2.1	Kritieke vrae wat in hoofstuk 1 gestel is	148
5.2.2	'n Opsomming van bevindinge rakende bovermelde kritieke vrae	149
5.2.3	Aanbevelings	158
	Bibliografie	159
Bylaag A:	Etiese verklaring	169
Bylaag B:	Bekendstellingsbrief	172
Bylaag C:	Toestemmingsbrief vir die navorsing	174
Bylaag D:	Vraelys vir die onderhoude	175
Bylaag E:	Vraelys wat in die loodsstudie ingespan is	176

Hoofstuk 1

Inleiding, navorsingsdoel en navorsingsontwerp

1.1 Inleiding

Inklusiewe onderwys is 'n omvattende, diffuse en kontroversiële term wat vir die gebruikers daarvan na heel uiteenlopende betekenis en praktyke kan verwys afhangend van hulle opvatting, kennis en ervaring van hierdie onderwysbenadering. In die Suid-Afrikaanse konteks is die implementering van inklusiewe onderwys, soos vervat in *Onderwyswitskrif Nr.6: Spesiale Onderwysbehoefte – Die vestiging van 'n Inklusiewe onderwys en Opleidingstelsel* wat in 2001 deur die kabinet goedgekeur is (DoE: 2008, 3) 'n groeiende realiteit wat die verwagting op elke skool plaas om te antwoord op die onderwysbehoefte van alle leerders reg-oor die land. Die privaatskoolmilieu, as deel van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, staan onder dieselfde verpligting om toenemend voorsiening te maak vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. Die vraag is of Suid-Afrikaanse privaatskool-hoofde dink dat hierdie benadering hulle verpligting behoort te wees en watter invloed die implementering van inklusiewe onderwys op hulle onderskeie skole uitoefen.

Dyson (1999:36) meld dat daar uiteenlopende opvattinge rondom die begrip en die inklusiewe praktyke bestaan. Dyson onderskei byvoorbeeld tussen twee onderskeibare, maar onskeibare dimensies aangaande inklusiewe onderwys:

- Aan die een kant is die dimensie wat 'n rasionaal vir inklusiewe onderwys probeer voorsien.
In hierdie dimensie word daar na twee sake gekyk:
 - die verband van die handeling of opvatting met menseregte én sosiale geregtigheid aan die een kant; en
 - aan die ander kant 'n uitwysing van die voordele van inklusiwiteit in teenstelling met die tekortkomings van die bestaande onderwysstelsel.
- Die ander dimensie rakende inklusiewe onderwys fokus op die realisering van inklusiwiteit in verskillende instellings. In hierdie dimensie word ...

- óf die politieke stryd vir inklusiwiteit opgehaal; óf
- die vergestaltung van inklusiewe onderwys in die paktyk van naderby bekyk.

Inklusiewe onderwys verwys vir ander termgebruikers onder andere ook na die voorsiening van verskillende tipes onderwys of onderwysbenaderings (en dus verskillende tipes skole) ten einde leerders wat tradisioneel net in spesiale skole geakkommodeer sou word in openbare skole se hoofstroomklasse op te neem ten einde hulle leer-, gedrag-, fisiese- of sosio-kulturele behoeftes in hierdie geïntegreerde hoofstroommilieu aan te spreek.

Die voorsiening in die spesiale onderwysbehoefte van leerders geskied in Suid-Afrika tradisioneel in instellings wat primêr daarvoor ingerig is: die spesiale skole. In dié opsig veronderstel spesiale onderwys die daarstel van 'n bepaalde gespesialiseerde infrastruktuur om aan die leerbehoefte van 'n gehomogeniseerde groep gestremde leerders te kan voldoen; gespesialiseerde opvoeders en gespesialiseerde ondersteuningspersoneel; en spesifieke (addisionele) befondsing ten einde onderrig en leer so effektief moontlik te laat plaasvind ooreenkomstig die behoeftes en vermoëns van die leerders.

Die hedendaagse eis, in Suid-Afrika en reg-oor die wêreld, is egter om hierdie gespesialiseerde diens “uit te kontrakkeer” of te delegeer na gewone skole, wat nie tradisioneel onderrig aan leerders met spesifieke onderwysbehoefte voorsien het nie. Daar word dan van die bestaande instellings verwag om effektief aan die leerbehoefte van die “nuwe” leerders te voldoen. In sulke gevalle vereis inklusiewe onderwys aanpassings in die infrastruktuur, skoolbeleid, skoolkultuur, finansiering, onderwysmetodologie en personeelkorps van die gevestigde hoofstroomskole. Dit is ook die geval by privaatskole waar ouers meer en meer begin aanklop ten einde aan hulle kinders 'n beter gehalte onderwys te kan bied. Die voldoening aan hierdie eise vra nie net 'n assimilering van die leerders met spesiale behoeftes in die bestaande hoofstroomaktiwiteit nie, maar 'n totale herorganisering en herevaluering van die waardes en stelsels wat by die gevestigde skole in plek is. Daar moet met ander woorde 'n totale houdingverandering intree voordat die skool werklik die fisiese uitvoering van die

inklusiewe filosofie sal kan deurvoer. Om hierdie rede is Ainscow (2005(c): 2) van mening dat inklusiewe onderwys gaan oor die benutting van “veranderingshefbome”, oftewel (aangepaste) sosiale leerprosesse en sosiale interaksies in die bestaande werksomgewing – die skool.

Vanuit hierdie denkraam is dit duidelik dat inklusiwiteit ‘n voortdurende proses van verandering en aanpassing is. Ainscow (2005(c):7) sê die proses van inklusiwiteit is ‘n soeke na vernuwende maniere om op diversiteit in die leersituasie te reageer; die uitskakeling of vermindering van leerversperrings; die teenwoordigheid, deelname en vordering van alle leerders, ongeag hulle spesifieke fisiese of emosionele behoeftes; én ‘n definitiewe uitlig van die behoeftes en belange van daardie leerders wat die risiko loop om gemarginaliseer of uitgesluit te word óf te onderpresteer.

So ‘n idee is radikaal anders as die tradisionele pedagogies-diskriminerende manier van doen. Die filosofie agter hierdie onderwys-idee vorm eintlik ‘n kernaspek van Afrika se *ubuntu*-filosofie. Anders gestel behoort die onderwys ‘n allesinsluitende diens aan al jou medemense te wees, eerder as om die persone met spesiale behoeftes uit te buit en uit te sluit. Die doel met inklusiewe onderwysbeginsels is om nie net ‘n meer toeganklike Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te skep nie, maar om sosiale geregtigheid te bewerkstellig deur gelyke geleenthede te skep sodat elkeen dit op gelyke voet binne en buite Suid-Afrika kan benut.

Kgothule (2004: 59-62) stel dit dat daar in Suid-Afrika spesifieke omstandighede bestaan wat die noodigheid aan inklusiewe onderwys benadruk:

- *the transformation in social, political, economic and educational spheres;*
- *the amendment to the South African Schools’ Act;*
- *the reconceptualisation of “special education needs“; and*
- *the lack of clarity regarding deaf people.*

Dit verklaar die hedendaagse behoefte aan: *an educational leader who can foster staff development, parent involvement, community support and learner*

growth and to succeed with major changes and expectations (Mestry & Grobler, 2002, 22). So 'n leier sal die profiel van die Dienende Leier (*the Servant Leader*) duidelik pas. Die ideale onderwyseleier moet met ander woorde in diens van die mense in sy sorg (personeel en leerders) staan en só wedersydse respek en outoriteit verwerf, eerder as om dit met sy posisionele mag af te dwing.

Personeelvoorsiening, -ontwikkeling en interpersoonlike verhoudings is areas wat volgens Mestry & Grobler (2002: 22) primêre voorvereistes vir Suid-Afrikaanse skoolhoofde is wanneer hulle personeel moet lei om in 'n transformerende onderwysstelsel te funksioneer en te ontwikkel. Hoe die skoolhoofde in hierdie eise, asook die eise vir inklusiewe onderwys voldoen, het uiteraard 'n invloed op die ontwikkeling van 'n skool. Keenan (1997: 125-127) beaam dat personeelopleiding een van die belangrike sake is wanneer sekere instruksionele strategieë soos koöperatiewe leer; portuurbegeleiding; die beskikbaarmaking van onder-steuningsdienste en -fasiliteite; kurrikulumaanpassings; én die instelling van samewerkende (span) onderrig ingestel en gebruik word. Dit vorm immers die kern van suksesvolle inklusiewe programme in die die VSA en in verskeie statebondlande.

Dit is die navorser se opinie dat die privaatskole in Suid-Afrika op hierdie tydstip die verste gevorder het met die implementering en bedryf van inklusiewe skole veral as daar in ag geneem word dat die nasionale Departement van Onderwys se Witskrif Nr.6-implementeringsdokument (*National strategy on screening, identification, assessment and support*) eers in 2008 aan skole beskikbaar gestel is omdat loodsprojekte oor inklusiewe skole eers tussen 2005 en 2007 afgehandel moes word.

Lombardi (1999:97) se kommentaar oor inklusiewe onderwys, sowel as die feit dat openbare skole se inklusiewe programme nog nie sover gevorder het as dié van sekere Suid-Afrikaanse privaatskole nie, vorm die motivering waarom hierdie navorsing onderneem is ten einde die persepsies oor die fenomeen van inklusiewe onderwys en die effek daarvan op skoolontwikkeling in sekere Suid-Afrikaanse privaatskole te bestudeer:

There are still many unresolved issues concerning responsible inclusion, such as planning time, teacher/student ratios, new relationships, and needed skills. Responsible inclusion is a program, not a placement. It is not a quick fix but steady work. It requires preservice training, as well as inservice training for all our educators and administrators. And it is not an isolated initiative, but a comprehensive reform.

1.2 Begripsverklarings

1.2.1 Openbare skool

‘n Skool wat deur die staat gestig, befonds en van personeel vanuit publieke (belasting)inkomste voorsien word.

1.2.2 Privaatskool

‘n Skool wat deur privaatinstansies gestig, befonds en van personeel vanuit private fondse en staatsubsidies voorsien word.

1.2.3 Hoofstroomskool

‘n Openbare of privaatskool waar leerders gewoonlik sonder ernstige gebreke of veelvuldige spesiale behoeftes ‘n vasgestelde kurrikulum as deel van ‘n nasionale kwalifikasieraamwerk volg.

1.2.4 Spesiale skool

‘n Spesiale skool is ‘n openbare- of privaatskool wat uitsluitlik vir die behoeftes van leerders met wisselende grade van ernstige leer-, gedrag- of fisiese gebreke/ beperkings voorsiening maak.

1.2.5 Leerders met spesiale onderwysbehoefte

Leerders wat vanweë een of meer leer-, gedrag- of fisiese gebreke/ beperkings leerhindernisse ervaar wat hulle tradisioneel uitsluit van ‘n hoofstroomskool.

1.2.6 Leerhindernis

‘n Term om ‘n letterlike of figuurlike hindernis of beperking aan te dui wat verhoed dat effektiewe leer of onderrig in ‘n hoofstroomskool-milieu kan plaasvind.

1.2.7 IOP

‘n Individuele Onderwysprogram wat ‘n leerder met spesiale onderwysbehoefte in staat sal stel om hoofstoomonderwysklasse by te woon omdat gepaste aanpassings aan die inhoud en leeromgewing gemaak is.

1.2.8 Indeks vir inklusiewe onderwys

‘n Gids ontwikkel deur M. Ainscow en T. Booth waarmee Britse skole hulle voldoening aan ‘n reeks inklusiewe vereistes kan peil.

1.2.9 Sistemiese skoolontwikkeling

‘n Rewolusionêre verandering van die huidige skool- en onderrigstelsel.

1.2.10 IDEA

“Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004” (US Dept of Education: 2004: 1): ‘n Amerikaanse Federale wet wat bepaal hoe openbare- en staatsinstellings vroeë ingryping; spesiale onderwys en verwante dienste aan kinders met leer-, gedrag- of fisiese gebreke/ beperkings moet lewer. Hulle moet hiervolgens ‘n gratis openbare opvoeding ontvang wat hulle vir verdere opleiding; indiensstelling en ‘n onafhanklike lewe sal voorberei.

1.2.11 Mins-beperkte leeromgewing

Dit verwys na een van ses IDEA-bepalings wat bepaal dat ‘n leerder met spesiale onderwysbehoefte die geleentheid moet hê om sover moontlik saam met ouderdomgelyke hoofstoomleerders onderrig te word deur toegang te hê tot die algemene kurrikulum, buitemuurse programme en enige ander geleentheid waartoe sy ouderdomsgenote toegang het.

1.3 Navorsingsdoel

Die doel van die navorsing is om lig te werp op die persepsies van ‘n aantal skoolhoofde van Suid-Afrikaanse privaatskole met ‘n bewese rekord van inklusiewe onderwysprogramme oor die verband tussen die implementering van inklusiewe onderwys en skoolontwikkeling.

1.4 Navorsingsvraag

Watter menings het skoolhoofde van sekere Suid-Afrikaanse privaatskole, met verklaarde inklusiewe onderwysprogramme, oor inklusiewe onderwys en die effek daarvan op skoolontwikkeling?

Sub-navorsingsvrae

In die lig van bogenoemde agtergrondinligting, fokus die navorsing op die volgende verdere vrae:

1.4.1 Hoe bepaal die aard en ligging van 'n Suid-Afrikaanse privaatskool, asook die verskillende belanghebbendes se kennis en ervaring, die implementering en volhoubaarheid van inklusiewe onderwys in die skool?

1.4.2 Watter meganismes of metodes word in Suid-Afrikaanse privaatskole ingespan om beleid, prosedures en standaarde te ontwikkel ten einde die inklusiewe skole tot stand te bring en die skool verder te ontwikkel?

1.4.3 Wat is die effek van 'n inklusiewe benadering op die persepsies van die belanghebbendes by die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole rakende die tradisies; akademiese standaarde; en die koste van die skole?

1.4.4 Hoe dra die implementering van inklusiewe onderwys by tot personeel-, infrastruktuur- en administratiewe ontwikkelings by die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole?

1.4.5 Watter mening huldig die skoolhoofde van sekere Suid-Afrikaanse privaatskole oor die eise, implementering, ontwikkelingsgang en die wenslikheid van sistemiese veranderings wat plaasvind as gevolg van inklusiewe onderwys?

1.5 Rasionaal

1.5.1 Persoonlike belangstelling

As 'n onderwyser aan een van 'n handjievol Suid-Afrikaanse hoofstroom privaatskole wat 'n dekadellange inklusiwiteitsprogram vir leerders met fisiese-

en leerversperrings bedryf, was dit vir die navorser duidelik dat daar, na meer as 'n dekade se blootstelling aan hierdie benadering, steeds wanopvattinge by kollegas en buurskole se personeel aangaande inklusiewe onderwys bestaan.

Hierbenewens het 'n aantal Suid-Afrikaanse privaatskole die afgelope paar jaar by die navorser se skool aangeklop vir advies en riglyne rakende die implementering van inklusiewe onderwys by hulle gevestigde skole. Hierdie skole het dit almal oorweeg om binne die afsienbare toekoms soortgelyke programme van stapel te stuur, maar hulle het basies twee probleme geopper wat die implementering vertraag:

- Eerstens is daar die “onbekendheid” van hierdie onderwysbenadering binne die huidige onderwysbestel wat vir hulle tot onsekerheid lei en 'n gevoel laat ontstaan dat daar 'n gebrek aan bestuurskundigheid vir die effektiewe implementering van hierdie onderwysmodel is.
- Tweedens is die skole bekommerd oor die finansiële implikasies wat opgeweeg moet word teen die opvoedkundige regverdiging van die addisionele kostes wat deur die veranderinge teweeg gebring gaan word. Daar is ook vrese geopper oor die etikettering van die skool indien hulle lukraak 'n nuwe rigting sou inslaan wat later 'n verkeerde besluit sou blyk te wees.

Hierdie eerstehandse ondervinding as onderwyser rakende die implementering en volhoubaarheid van inklusiewe skoolpraktyke, tesame met die besef dat daar nie voldoende inligting rakende die bestuur van dié proses en die invloed op skoolontwikkeling in gewone Suid-Afrikaanse skole bestaan nie (Mestry & Grobler, 2002; Bateman D. & Bateman C.F, 2001), het die navorser se belangstelling oor die onderwerp geprikkel.

1.5.2. Eise vanuit die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel

Die oorsprong van hedendaagse onderwystransformasies aangaande inklusiewe onderwys – soos dié wat Suid-Afrikaners ook beleef – kan onder andere teruggevoer word na 'n dokumente soos UNESCO se *Salamanca Statement* (Burden, A, 1999:18) wat dit stel dat: *the development of inclusive schools [is] the most effective means for achieving education for all [and it] must be*

recognized as a key government policy and accorded a privileged place on the nations development agenda.

In die post-1994 Suid-Afrika word die aard en belangrikheid van sulke riglyne weerspieël in die Suid-Afrikaanse grondwet (RSA 1996: 14) en beleidsdokumente soos die *Onderwys Witskrif Nr.6: Spesiale Onderwysbehoefte: Die vestiging van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel (2001)* vanaf die nasionale Departement van Onderwys.

Die Suid-Afrikaanse grondwet maak die volgende stellings aangaande 'n onderwysstelsel waardeur die ongelyke behandeling en benadeling van die verlede uitgeskakel moet word:

- (1) *Everyone has the right-*
 - (a) *to a basic education, including adult basic education; and*
 - (b) *to further education, which the state, through reasonable measures, must make progressively available and accessible.*
- (2) *Everyone has the right to receive education –*
in the official language or languages of their choice in public educational institutions where that education is reasonably practicable.
In order to ensure the effective access to, and implementation of, this right, the state must consider all reasonable educational alternatives, including single medium institutions, taking into account-
 - (a) *equity;*
 - (b) *practicability; and*
 - (c) *the need to redress the results of past racially discriminatory laws and practices.*

Hierdie dokumente weerspieël sommige van die betekenisvolle pogings wat die afgelope drie dekades op internasionale- en plaaslike vlak van stapel gestuur is om leerders met spesiale onderwysbehoefte eers te akkommodeer, én later te integreer in hoofstroom openbare skole.

Inklusiewe onderwys eggo ook die prominentste vereistes van die Suid-Afrikaanse grondwet rakende menseregte, gelykheid, toeganklikheid en herstel binne die onderwyssektor én die breër samelewing wat vroeër so gefragmenteer bestaan het. Suid-Afrika het vanweë sy Apartheidsverlede 'n morele plig om die

geskiedenis van eksklusiwiteit (wat nie n t rasgebaseerd was nie, maar ook sosiale begrensing ingebou het met die onderskeid tussen openbare- en spesiale skole vir verskillende rasse) om te keer, en onderwys meer toeganklik en relevant vir alle leerders met hulle diverse onderwysbehoefte te maak.

As deel die globale gemeenskap, kan ons land ook nie apaties staan teenoor globaliseringstendense soos 'n aandrang op sosiale geregtigheid (in die vorm van gelyke onderwysgeleentheid) in die klaskamer (Taylor & Henry, 1996: 48), of ander eise (soos n getransformeerde metodologie in die vorm van uitkomsgebaseerde onderwys of sosiale druk na aanleiding van die Amerikaanse IDEA-wetgewing) wat gerig is op die wêreldwye integrering van leerders met spesifieke onderwysbehoefte in die plaaslike skoolstelsel nie. Indien Suid-Afrikaanse onderwysinstansies relevante en mededingende onderwysprogramme wil bedryf moet inklusiewe skole (wat die onderwysbehoefte van 'n diverse skoolbevolking dien) nie net as 'n vlietende gier gesien word nie, maar eerder as 'n sosio-pedagogiese noodsaaklikheid wat leerders voorberei op die eise en realiteite van 'n diverse, globale wêreld en lei tot 'n verbetering in die bestaande metodologie asook die uitbouing van die kennis en vaardighede van alle belangegroep by elke skool (Haigh, 2002: 64).

Onderwyspersoneel beleef hierdie visie egter, vanweë die rewolusionêre post 1994-veranderinge, in 'n negatiewe lig aangesien die persepsie bestaan dat hierdie benadering net nog 'n byvoeging tot die bestaande stelsels en praktyke is. Verder dink hulle dat hulle addisioneel opgelei moet word om kinders met spesifieke leerbehoefte in die hoofstroomklas te kan hanteer.

Concern for lawsuits and increased workload was also a fear expressed. Overall, the fear was for what it would mean for their roles in the classroom (Pierce,2000:18).

Juis hierin lê daar 'n bestuurskundige- en leierskapuitdaging vir skoolhoofde van inklusiewe skole – nie net in die Suid-Afrikaanse konteks nie, maar wêreldwyd.

Die fokus op privaatskole – as mikrostelsel binne die nasionale onderwyssektor – behoort ook inligting rakende die volhoubaarheid en uitvoerbaarheid van hierdie onderwysmodel in die Suid-Afrikaanse milieu te bied.

1.5.3 Motivering vanuit ‘n verkennende Literatuuoroorsig

Vanuit die beperkte literatuuoroorsig wat die navorser vir ‘n loodsstudie oor inklusiewe onderwys onderneem het aan hand van publikasies wat gedurende die afgelope aantal jare verskyn het, is verskeie navorsingsgeleenthede rondom die kultuur, beleid, metodiek en personeelaangeleenthede van inklusiewe programme in gewone- of hoofstroomskole geïdentifiseer.

Vanuit publikasies soos dié van Haigh (2002:61) en Hanco (2003:125) is kernsake soos die onderstaande oor inklusiewe onderwys in hoofstroomskole duidelik gemaak:

- Die instelling en volhouding van inklusiewe onderwys bied wêreldwyd baie uitdagings aan hoofde van gewone skole en tersiêre onderwysinstellings
- Onderwysermoreel in skole is laag omdat daar in die ontwikkeling en ontplooiing van personeel klem gelê word op bestuur, eerder as leidinggewing, in die implementering van die nuwe metodiek.
- Onderwysers twyfel in hulle vaardigheid en bekwaamheid om leerders met spesiale onderwysbehoefte te onderrig.
- Personeelontwikkeling en –opleiding is die kern van die voldoening aan die eise van ‘n geglobaliseerde onderwyssisteem.
- Daar is ‘n behoefte daaraan dat skoolhoofde, wat verandering teweeg wil bring in die skoolkultuur, -beleid, -finansiering en metodiek, oor ‘n repertoire van leierskapstyle moet beskik.

1.5.4 Die bydrae van hierdie navorsing

Hierdie navorsing sal ...

- lig werp op die wyses waarop inklusiewe onderwys in sekere Suid-Afrikaanse privaatskole geïmplementeer is.

- weerspieël hoe die skoolhoofde van sekere privaatskole voel oor die effek van inklusiewe onderwys op skoolontwikkelinge in hulle instellings.
- insae bied oor bestuur-, bedryf- en implementeringskwessies waarmee openbare hoofstroomskole te doen mag kry wanneer dié stelsel in daardie skole ontplooi sou word.
- geleentheid vir verdere navorsing in die privaatskoolmilieu – wat as 'n mikrostelsel naas die nasionale of provinsiale onderwysdepartemente funksioneer – aanmoedig.

1.6 Navorsingsontwerp

Volgens Leedy & Ormrod (2001:94) en Maxwell (2005:1) handel die navorsingsontwerp breedweg oor die aard, beplanning en die ontwikkeling van die verskillende komponente van die navorsing. Die navorser skep met ander woorde 'n raamwerk waarvolgens die data versamel en dan verwerk of geïnterpreteer word. Verder wys Cohen *et al* (2002: 77) dat die navorsingsontwerp nie alleen die navorsingsmetode bepaal nie, maar ook bepalend is vir die toepaslikheid van die navorsingsinstrument(e) wat die navorser aanwend.

Hierdie studie val binne die raamwerk van kwalitatiewe navorsing. Die kwalitatiewe navorsingsmetode word veral gebruik om vrae aangaande die komplekse aard van die bestudeerde fenomeen te beskryf ten einde vanuit die navorser se perspektief groter begrip daarvoor te ontwikkel. Die navorser is met ander woorde die primêre evalueringsinstrument (Leedy & Ormrod, 2001:101; Reeves, 1997: 168). Op hierdie wyse konstrueer die navorser vanuit 'n postmoderne benadering, waarin die fokus op 'n interpretasie van die interaksie tussen navorser en respondent val, begrip vir die gebeure of fenomeen waarop daar gefokus word.

Ten opsigte van hierdie studie behels die navorsingsontwerp ook 'n probleemstelling in die vorm van 'n navorsingsvraag; 'n literatuurstudie; kwalitatiewe data-insamelingsmetodes (onderhoudvoering en dokumentanalise);

'n kwalitatiewe data-analise en 'n samevattende hoofstuk bestaande uit bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings oor die onderwerp.

Ter wille van groter geldigheid en betroubaarheid van die navorsing verklaar die navorser, as deel van die navorsingsontwerp, ook sy posisie en betrokkenheid in die inklusiewe onderwysveld en met betrekking tot die verskillende respondente. (Hierdie inligting word by punt 1.9 hieronder uiteengesit).

1.7 Steekproef

Die steekproef bestaande uit vier respondentskole verteenwoordig beide 'n gerieflikheidskeuse (om respondente vinnig te bereik) en 'n doelgerigte keuse ('n uitsluitende proses). Cohen *et al* (2002:102-103) verduidelik dat hierdie tipe steekproef berus op toevalligheid en die doelmatige beskikbaarheid van die respondente:

Convenience sampling involves choosing the nearest individuals to serve as respondents. In purposive sampling, researchers handpick the cases to be included in the sample on the basis of their judgement of their typicality. In this way they build up a sample that is satisfactory to their specific needs.

Die respondente wat ingesluit is in die navorsing is gekies omdat hulle skole elkeen 'n bewese suksesrekord in die inklusiewe onderwysveld het en hulle waarskynlik inligtingryke data sou kon lewer oor inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse privaatskoolmilieu. Aangesien die navorser uit eie ervaring weet dat die finansiering van inklusiewe praktyke in privaatskole duur is, is hierdie faktor ook in ag geneem in die keuse van die respondentskole. Daar is doelbewus besluit om skole in welgestelde omgewings in twee Suid-Afrikaanse metropole in te sluit in die steekproef. Elkeen van die respondente beskik dus nie net oor kennis aangaande hierdie aspekte nie, maar hulle het ook die nodige praktykervaring om sinvol oor die verskillende fasette wat in die sub-vrae gelys is, te kan antwoord (Northcutt & McCoy, 2004:87).

1.8 Data-insameling

Die eerste stap in die data-insamelingsproses was om die respondente se geskrewe toestemming vir die data-insameling (die onderhoud) te verkry het. Die aard en omvang van die navorsing is so eenvoudig en helder as moontlik uiteengesit tesame met bepaalde versekerings oor hoe die data hanteer sou word. Dit het ingesluit dat die navorsing slegs binne die bepalings van die etiese klaring wat deur die navorsingskomitee van die Universiteit van Pretoria uitgereik is, sou plaasvind.

Die etiese klaring het, in lyn met aanbevelings van navorsers soos Taylor (2001: 20-21) en Mouton (2001:238-246), voorwaardes gekoppel aan die insamelingsmetodes soos die reg van die respondente om te enige tyd aan die navorsing te onttrek sonder enige benadeling van hulleself; om anoniem te kon bly; om toegang tot die getranskribeerde inligting te hê; om te weet dat toegang tot die transkripsies streng vertroulik was en beperk sou wees; om verseker te word die kopiereg van die geskrewe en gesproke inligting steeds by hulle sou berus ongeag van die feit dat die universiteit as die kurator daarvan sou optree; én om te weet dat hulle op geen manier deur die inligting benadeel sou word nie.

In hierdie navorsing word daar van drie kwalitatiewe data-insamelingsmetodes gebruik gemaak: onderhoude; dokument-analise en literatuurstudie.

Die doel van die onderhoude is om inligting aangaande respondente se opvattinge oor inklusiewe onderwys binne 'n baie spesifieke milieu ('n bepaalde soort Suid-Afrikaanse privaatskool) in te win. Ten einde 'n mate van vergelykbaarheid in die response te verkry; die betroubaarheid te verhoog én om binne die goedgekeurde etiese parameters van die navorsing te bly, is daar van 'n voorafbepaalde lys vrae in elkeen van die onderhoude gebruik gemaak. Die onderhoude het daarom 'n standaard semi-gestruktureerde styl vertoon (Cohen *et al*, 2002: 271). Die semi-gestruktureerde vraelys is gebruik omdat dit aanpasbaar is, maar ook ruimte laat vir in-diepte beskrywings van sekere aspekte (Cohen *et al*, 2002: 146-147) wat in die onderhoud mag opduik. Op hierdie manier is ryk, beskrywende kwalitatiewe data van elkeen van die respondente verkry. Die doel hiermee was om te bepaal wat volgens die

respondente die verband tussen die implementering van inklusiewe onderwys en skoolontwikkeling in Suid-Afrikaanse privaatskole is.

Ten einde die betroubaarheid van die bevindinge van hierdie navorsing te verhoog, is sekere inligting uit die onderhoude vergelyk met bepaalde, gepubliseerde webwerfinligting oor die onderskeie skole se inklusiewe programme. Dit het behels dat elkeen van die skole se webinligting ondersoek is ten einde tekens van die inklusiewe beleid, -kultuur en -praktyke vas te stel alvorens dit met die onderhouddata geskakel is.

Die literatuurstudie beskryf nie net die ontwikkelingsgang van die implementering van inklusiewe onderwys op internasionale gebied en in die privaatskoolmilieu in Suid-Afrika nie. Dit bied ook 'n blik op verwysings van ander navorsers aangaande sake soos handleidings, indekse en ander bronne (soos *The Index for Inclusion* van Ainscow, e.a.) waarvolgens die effektiwiteit van inklusiewe onderwys in onderwysinstellings gepeil sou kan word.

1.9 Geldigheid en betroubaarheid van die studie

Die navorsing wat onderneem is, sluit sterk aan by soortgelyke navorsingsontwerpe van geakkrediteerde akademici van regoor die wêreld asook resente literatuurbesprekings in vakkundige publikasies (soos die bibliografie aantoon).

Die betroubaarheid van die bevindinge binne die kwalitatiewe navorsingsveld word gemeet aan hand van die mate waartoe die navorser die regte prosedure(s) in die oog hou wanneer die navorsing beplan word en die data-insameling toegepas word. Guba & Lincoln (1998: 88-96) noem dat die betroubaarheid van bevindings uit kwalitatiewe navorsing onder andere verhoog kan word deur aandag te skenk aan die volgende aspekte:

- *Waarheidswaarde* (Hierdie beskrywings en interpretasies behoort deur enige persoon wat met hierdie onderwerp te doen het, herken en gedeel te kan word.)

- *Toepaslikheid* (Die gekontekstualiseerde aard van die bevindings kan oorgedra word op ander, soortgelyke situasies in ander provinsies.)
- *Konsekwentheid* (Die mate waarin die resultate aansluit by gepubliseerde, navorsing en herhaal kan word in 'n meer uitgebreide en soortgelyke steekproef óf in ander omstandighede, is redelik goed.)
- *Neutraliteit* (Die navorser het probeer om die data so objektief moontlik te struktureer, maar nietemin vanuit sy perspektief aan te bied)

J.W. Creswell, e.a (2007: 113-115) brei hierdie lys heelwat uit en lys elf metodes waardeur die betroubaarheid van die navorsing en die geldigheid van kwalitatiewe bevindings verseker kan word:

- *Gebruik veelvuldige data-bronne*
- *Verifieer die rou data (bv. die transkribering) deur dit voor te lê aan die respondent(e)*
- *Hou joernaal van die besluite aangaande die data-insameling en -analise*
- *Gebruik verskillende, selfs onafhanklike, kodeerders van die data*
- *Skep geleenthede vir belanghebbendes om kommentaar te kan lewer op die bevindings en gevolgtrekkings waartoe die navorser kom*
- *Stel 'n konsepdokument met bevindinge en gevolgtrekkings beskikbaar aan die respondente ten einde geskrewe kommentaar daaroor te verkry*
- *Beperk vooroordeel of bevoordeeldheid deur alle inligting in die analiseproses te interpreteer*
- *Kies ondersteunende aanhalings vanuit ander navorsers se werk om jou eie bevindings en gevolgtrekkings toe te lig*
- *Verseker die vertroulikheid en die anonimiteit van die respondente*
- *Beperk vooroordeel en bevoordeling van sekere response*
- *Maak die beperkings van die studie deurentyd duidelik*

Die navorser verseker nie net die anonimiteit van die respondente nie, maar hy maak ook, waar nodig, sy verwantskap met een van die steekproefskole duidelik ten einde die betroubaarheid van die kwalitatiewe data rakende hierdie skool te

verhoog. Die navorser het verder geen vooropgestelde opinies oor enige van die betrokke skole en hul verteenwoordigers in die steekproef nie.

Daar is verder op 'n deurlopende basis in die navorsing verskillende stappe geneem om die betroubaarheid van die data-analise én die bevindings te verseker deur onder andere Lemmer (1993: 110-111) se voorwaardes vir verhoogde betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing na te volg. Die navorser het hierom sy rol in die navorsing duidelik gemaak; die keuse van die respondente verklaar; die betrokke konteks of sosiale milieu van die navorsing is uitgelig; verskillende data-insamelingsmetodes ingespan; en erkende kwalitatiewe data-analisetegnieke gebruik alvorens die konsepdokument aan die respondente beskikbaar gestel is vir insae en kommentaar.

Die semi-gestruktureerde vraelys wat gebruik is, is die verfynde produk van 'n vergelykende loodsstudie rakende die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrikaanse- en Australiese privaatskole. Die loodsstudie (die vraelys is vir insae as 'n bylaag ingesluit) is vooraf uitgevoer om te bepaal of die inhoud, bewoording en lengte van die vraelys geskik sou wees ten opsigte van die omvang en aard van die response van die skole wat in die uiteindelijke steekproef betrek is.

1.10 Tekortkominge en beperkinge

Hierdie navorsing word, vanweë die kwalitatiewe aard daarvan, beïnvloed deur die insette van die onderskeie respondente asook die navorser se eie waardes en sienings. Coleman, Perry & Schwen (1997: 271) moedig navorsers aan om hierdie aspek van hulle kwalitatiewe navorsing te erken, omdat dit nie noodwendig die navorsing se geldigheid en betroubaarheid ondermyn nie:

This does not mean that the investigator's values should be the predominant factor in the inquiry, but only that these values should be recognized as an influence.

Die grootte en aard van die steekproef, asook die navorser se betrokkenheid by een van die respondentskole, mag verder 'n vereenvoudigde of nie-

verteenwoordigende voorstelling van die fenomeen aan ondersteuners en kritici van inklusiewe skole voorhou.

1.11 Samevattend

In hoofstuk 1 is die doel van hierdie navorsing uiteengesit en is die navorsingsvraag met die gepaardgaande subvrae as wegspringplek gebruik om die navorsingsontwerp te beplan en te motiveer.

Daar is uiteensettings gegee waarom die kwalitatiewe ondersoekmetode gebruik is. Daarna is die samestelling van die steekproef sowel as die data-insamelingsmetodes verduidelik.

Voorts is die voorwaardes vir kwalitatiewe navorsing as maatstaf gestel om die geldigheid en betroubaarheid van die ingesamelde- en geïnterpreteerde data te peil. Daar is ook melding gemaak van die bydrae wat hierdie studie tot die bestaande kennis aangaande inklusiewe onderwys kan lewer terwyl die tekortkominge en beperkings wat ter sprake is, ook duidelik gemaak is ten einde die betroubaarheid van die navorsing te verhoog.

Hoofstuk 2

Literatuurstudie oor die implementering van inklusiewe onderwys en skoolontwikkeling

2.1 Inleiding

Hoofstuk 2 fokus op 'n literatuurstudie waarin die motivering, implementering en aard van inklusiewe onderwys in Groot Brittanje, sekere statebondlande, die VSA en Suid-Afrika belig word. Die studie beslaan 'n reeks navorsingsartikels van geakkrediteerde navorsers asook verwysings na bepalings vanuit bestaande Suid-Afrikaanse wetgewing soos die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) en die nasionale Departement van Onderwys se Witskrif nr.6 oor Spesiale Onderwys (2001). Vanuit hierdie dokumentasie sal kernsake oor die motivering vir én aard van inklusiewe onderwys se implementering sowel as die uitwerking daarvan op skoolontwikkeling binne en buite Suid-Afrika, by beide staat- en privaatinstellings, uitgelig word.

Aangesien die Suid-Afrikaanse privaatskole wat in hierdie studie onder die loep kom, vanweë historiese redes, sterk beïnvloed word deur ontwikkelings en tendense in die Britse- en Amerikaanse onderwysstelsels, fokus die literatuurstudie spesifiek op inklusiewe onderwysaangeleenthede binne 'n aantal statebondlande en die Verenigde State van Amerika (VSA).

2.2 Die implementering van inklusiewe onderwys

2.2.1 Internasionale stukrag

Internasionale en plaaslike navorsers en -akademici binne die inklusiewe onderwysveld soos onder andere Burden (1999:18), Stubbs (2002:6), Ainscow (2005(a):6), Jacobs (2005:12), Kgothule (2004:43) wys almal op die betekenisvolheid van die Verenigde Nasies se aanvaarding van die *Standard Rules of Equalisation for Opportunities for Persons with Disabilities* in 1993 en die sogenaamde *Salamanca statement* van 1994, as van die betekenisvolste momente waartydens inklusiewe onderwys wêreldwyd stukrag gekry het. Hierdie dokumente het aan die begin van die negentigerjare beslag gegee aan 'n

groeïende wêreldwye behoefte om leerders met spesiale onderwysbehoefte nie net toegang tot algemene skole (hoofstroomskole) te gee nie, maar om hulle ook ten volle binne 'n leerdergesentreerde benadering te akkommodeer.

Alur (2001: 287) stel dit dat dit hoofsaaklik vanweë die toedoen van die Europese lande en die Verenigde State van Amerika is dat die klem verskuif het vanaf 'n afsonderlike stelsel vir algemene onderwys aan die een kant en spesiale onderwys aan die ander kant na 'n geïntegreerde stelsel waarin leerders met uiteenlopende onderwysbehoefte in een onderwysstelsel dieselfde onderwysgeleentheid en hulpbronne kon benut. Pijl, Meijer & Hegarty (1997:1) motiveer hierdie integrasie se noodigheid as volg: *the segregation of these pupils is now perceived as unacceptable. The prevailing view is that they should be educated together with their peers in regular education settings.*

Die wêreldwye tendens van die tagtigerjare om onderwys hervorming te bewerkstellig op grond van insluiting en integrasie van leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroomskole het op hierdie manier meer geformaliseer geword (Lomofsky & Lazarus, 2001: 301). Die tempo en aard van onderwysveranderinge in verskillende lande wat inklusiewe onderwys ten uitvoer moes bring, is egter tot op hede met gemengde sukses en in wisselende mate vermag. Stubbs (2002:68) is egter van mening dat daar 'n toenemende begrip is vir die relevansie van inklusiewe onderwys en dat daar wêreldwyd 'n groeiende beweging is om die ideaal van onderwys-vir-almal te verwesenlik.

Vervolgens fokus die literatuurstudie oorsigtelik op die implementering van inklusiewe onderwys binne sekere Statebondlande, die VSA en spesifiek Suid-Afrika ten einde die prominentste kwessies en tendense in beleidsontwikkeling (en uiteindelik ook skoolontwikkeling) in die verskillende omstandighede en op verskillende tye te toon.

2.2.2 Ontwikkelings in Brittanje

Volgens Jacobs (2005: 15) is daar reeds in 1870 pogings gewees om onderwys vir alle leerders in Brittanje toeganklik en uiteindelik, in 1891, gratis te maak.

Plaaslike onderwysowerhede is in die 1944-Britse onderwyswet belas om leerders, deur middel van 'n holistiese benadering, volwaardige lede van die gemeenskap te maak (Lindsay, 2003:4). Die uitvloeisel van hierdie ideaal was egter die ontstaan van 'n ingewikkelde skoolstelsel waardeur net 'n elite groep leerders akademies voordeel kon trek deur aan die einde van 'n skoolloopbaan 'n *A-level* kwalifikasie te behaal, terwyl die meerderheid net tot op die *O-level* kon vorder. Uiteindelik het hierdie tweeledige onderwysstelsel net die klassistiese sosiale stelsel wat op bevoorregting gegrond is, versterk en 'n klomp leerders deur sosiale uitsluiting van onderwysgeleenthede ontnem. Jacobs (2005: 16) sê voorts dat die verbeteringe aan die stelsel in die sestigerjare *Comprehensive schools* en die *GCSE (General Certificate of Secondary Education)*-eksamenstelsel tot gevolg gehad het en onderwys vir almal toeganklik gemaak het ongeag hulle sosiale stand. Wetgewing het leerders met spesiale onderwysbehoefte egter baie duidelik uitgesluit van hoofstroomopenbare skole en hulle verplig om na spesiale skole te gaan.

Brown (1992: 4) meld dat wetgewing in die tagtigerjare die instelling van *mainstreaming*, oftewel integrasie van leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroomskole, moontlik gemaak het. In 1996 het dit uitgeloop op die instelling van wetgewing wat inklusiewe onderwys moontlik gemaak het sonder dat dit spesiale onderwys tot niet sou maak. 'n Anderse tweeledigheid is dus in die bestaande onderwysstelsel ingebou.

Mel Ainscow (2005(a): 14) voel dat die hedendaagse onsekerheid wat heers oor die Britse regering se bedoeling met inklusiewe onderwys (dis óf sosiale inklusiwiteit met die klem op skoolbywoning en toegang tot hoofstroomonderwys óf opvoedkundige inklusiwiteit met die klem op leerderregte en uitnemendheid in die gehalte van die hoofstroomonderwys) daarvoor sorg dat sistemiese veranderinge aan die onderwysstelsel ten einde dit werklik inklusief te maak, vertraag word of grootliks oneffektief is. Lindsay (2003:4) vat die saak as volg saam:

The development of policy towards inclusion is well advanced, but is not all-encompassing. This is not a recent development, but is the

latest step in a trend that may be traced back at least three-quarters of a century.

Volgens Ainscow (2005(a): 9) gaan die ontwikkeling van inklusiewe onderwys nie, soos daar in 'n wye reeks publikasies oor die onderwerp voorgestel word, oor die ontwikkeling van nuwe tegnologieë of nuwe infrastruktuur nie. Dit gaan veel eerder oor die ontwikkeling van sosiale leerprosesse binne spesifieke ruimtes ten einde persone se handeling en hulle denke wat hierdie handeling beïnvloed, te vorm. Hierdeur beaam hy Wenger (1998: 87) se standpunt dat inklusiewe onderwys, binne 'n spesifieke gemeenskap of in die wêreldwye konteks, die produk is van 'n gedeelde historiesiteit wat volg uit deelname aan en bevestiging van sekere onderwysstelsels, praktyke en kommunikasiewyses oor inklusiewe onderwys. Clough & Corbett (2001: 37) stel dit dat 'n oorsig van akademië se werk oor inklusiewe onderwys hierom 'n reeks kognitiewe mylpale toon, wat rewolusionêr kon wees vir hul tyd, maar wat in die hedendaagse konteks verouderd mag voorkom. Wat egter duidelik word uit hierdie “verouderde kennis” is dat inklusiewe onderwys gedryf word deur belanghebbendes wat in hulle aksies en kommunikasie 'n gemeenskaplike doelwit en agenda najaag deur middel van 'n komplekse, evolusionêre ervaringsproses.

Die evolusionêre aard van die proses is waarskynlik die grootste rede waarom plaaslike onderwysowerhede in Brittanje elkeen 'n ander siening van inklusiwiteit kan formuleer en kan implementeer aangesien hulle desnieteenstaande die verskille in hulle benaderings saamstem dat inklusiewe onderwys 'n proses is; dat dit leerhindernisse uitwys en uit die weg ruim; dat dit gaan oor die teenwoordigheid, deelname en prestasie van alle leerders in 'n bepaalde leeromgewing of –situasie; en dat dit gemik is op daardie leerders wat gemarginaliseer, uitgesluit of onderpresterend kan wees (Ainscow, 2005(a): 15).

Dit is ook betekenisvol dat slegs daardie aspekte wat geassesseer word in die proses van gehaltekontrole binne die Britse onderwysstelsel deur skole geïmplementeer of uitgevoer word (Ainscow, 2005(c): 119). Dyson & Gallannaugh (2007: 475) wys tereg op hierdie kwantitatiewe kontrolestelsel se Achilleshiel: net

aspekte wat verkwantifiseer kan word, word as betekenisvol beskou vir gehalte doeleindes, terwyl daardie aspekte wat eintlik betekenisvol is ten opsigte van inklusiwiteit, nie noodwendig gemeet kan word nie en dit daarom nie waardeer word nie. Die “sukses” van inklusiewe onderwys is dus gekoppel aan ‘n bepaalde ekonomiese maatstaf waarin ‘n saak soos sosiale geregtigheid nie noodwendig belangrik genoeg geag sou kon word nie. Om hierdie rede verklaar Jacobs (2005:17) dat daar, ten spyte van allerlei hedendaagse leersteunstelsels wat moet verseker dat inklusiewe onderwys effektief in die Britse onderwysstelsel bedryf word, steeds uitdagings en tekortkominge in die stelsel bestaan.

Die Britse invloed op die gang van inklusiewe onderwys, plaaslik en wêreldwyd, kan waarskynlik die maklikste gesien word in ‘n wydgebruikte implementerings-hulpmiddel wat ontwikkel is ten einde ‘n mate van eenvormigheid of standaardisering in die implementering en waardering van hierdie onderwysmodel te probeer vestig. Die *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (Booth & Ainscow, 2002) het vroeg in die een en twintigste eeu die lig gesien na ‘n drie jaar lange deelnemende navorsingsprojek waaraan verskillende rolspelers binne die inklusiewe onderwysveld in die Verenigde Koninkryk deelgeneem het. Die doel van hierdie dokument was om ‘n hulpbron daar te stel waarmee inklusiewe onderwys effektief in skole geïmplementeer en geassesseer kon word. Intussen het hierdie hulpbron sy aanvanklike doel ver oorskry. Oor die laaste dekade het dit deel geword van verskillende lande, nie-regeringsorganisasies en kulture se riglyne wat gemik is op die implementering en monitering van inklusiewe onderwys in die algemeen. Hierdie tendens duur voort ten spyte daarvan dat die indeks oorspronklik net vir gebruik in skole bedoel is (Stubbs, 2002: 22).

2.2.3 Ontwikkelings in sekere Statebondlande en voormalige Britse kolonies

Brittanje se koloniale invloed tesame met hedendaagse globaliseringstendense beïnvloed tot ‘n mindere of meerdere mate al die statebondlande se regeringstelsels én uiteindelik hul onderwyswetgewing en skoolontwikkeling omdat die oorgrote meerderheid van hierdie lande van internasionale befondsing

van regering en nie-regeringsorganisasies afhanklik is. Op hierdie wyse beïnvloed politieke en monetêr-gedrewe voorskrifte besluite wat in en oor elkeen van die lidlande se onderwysstelsels geneem word. Dit is daarom ook te wagte dat die implementering van inklusiewe onderwys in verskillende vorme, volgens die voorbeeld van Britse skole, en tot verskillende mates ook in al die statebondlande en voormalige koloniale enklaves soos Hong Kong neerslag sou vind.

2.2.3 (a) Afrika-lande

Grol (2000: 2) meld dat 'n gebrek aan wetenskaplik verifieerbare inligting en akkurate rekords dit byna onmoontlik maak om die sukses van inklusiewe onderwys in Afrikastatebondlande soos Zimbabwe, Botswana, Lesotho, Malawi, Kenia, Nigerië, Uganda en Tanzanië met sekerheid te peil. Daar word meestal na skattings van UNESCO verwys om die omvang en aard van die effektiwiteit van inklusiewe onderwysprogramme te probeer vasstel. Nietemin blyk die implementeringsprobleme in hierdie Afrikalande grootliks bekend en as't ware voor-die-handliggend te wees omdat 'n leidinggewende, ontwikkelde land soos Brittanje in hierdie onderwysveld tot 'n mindere of meerdere mate soortgelyke sistemiese en implementeringsprobleme ondervind.

Katwishi (1988: 1857) lys byvoorbeeld probleme soos die afwesigheid van inklusiewe onderwysspesialiste in die meeste Afrikahoofstroomskole en die gevolglike tekort aan kundige advies aan onderwysers in skoolgemeenskappe waar insluiting plaasvind. Zindi (1997:42-45) noem dat befondsing; gebrekkige onderwyswetgewing en -beleid; kulturele- en tradisionele opvattinge oor kinders met gebreke; die gebrek aan kundigheid en kundiges in hierdie vakgebied asook die gebrek aan die mees basiese toerusting vir effektiewe grootskaalse implementering van inklusiewe praktyke die belangstelling van baie Afrikalande in die instelling en deurvoering van inklusiewe onderwys in die wiele ry. Die stereotipe probleem rakende hierdie saak word as volg deur Charema (2005:1) verwoord:

Major factors that retard progress in implementing Inclusive Education (IE) in these countries are lack of funding for informative

research, lack of adequate resources to equip, facilitate and expand the provision for children with special needs, misdirection of funds towards political security, corruption, limited personnel training programs, inadequate qualified personnel, the absence of enabling legislation and limited support services. Without accurate research figures, most developing countries do not know the size of their problem in terms of the population of school going age children with disabilities, whom they need to provide for.

Die insluiting van leerders met spesifieke onderwysbehoefte is eenvoudig 'n lae prioriteit in die meeste Afrikastatebondlande aangesien die verskaffing van basiese dienste en die gebrek aan kennis oor die saak asook die afwesigheid van 'n politieke wil om die saak te laat werk, die saak én die taak kompliseer.

2.2.3 (b) Indië

Jacobs (2005: 23) maak in sy navorsing die stelling dat daar in sub-Saharalande én in Indië heelwat werk voorlê voordat daar sprake kan wees dat inklusiewe onderwys suksesvol geïmplementeer is. Hierdie afleiding word gesteun deur Vakil *et al.* (2002: 47) wat bevind het dat wetgewing wat gemik is op insluiting van gestremdes in Indiese staatskole omseil word deurdat dienste vir gestremde kinders feitlik net teen 'n fooi verskaf word. Die Indiese regering het histories, vanweë dieselfde redes as wat by sub-Saharalande hierbo gemeld is, maar ook vanweë redes soos enorme klasgroottes, onvoldoende onderwyseropleiding, diverse implementeringswyses, armoede, geslagsgelykheidskwessies, die beperkings van die kastestelsel én ander sosiale klasseverskille (Sen, 2000: 2; Alur, 2001: 289; Sayed, 2002: 20) – versuim om doeltreffende, omvattende én spesiale voorsiening vir gestremdes binne staatskole te maak.

Sen (2000:1) meld dat leerders met spesiale onderwysbehoefte amper uitsluitlik by enkele nie-regeringsorganisasiesentrums in die groot stede geakkommodeer word. Privaat en nie-regeringsorganisasies is skynbaar die enigste instansies wat fondse en kundigheid het om onderwys aan leerders met spesiale onderbewysbehoefte te voorsien terwyl daardie gestremde leerders wat nie op

‘n informele, nie-amptelike manier in hoofstroomstaatskole geïntegreer kan word nie op die gunste en gawes van familie en vriende aangewese is en daarom nie gepaste opleidingsgeleenthede kan benut nie (Alur, 2001: 291).

2.2.3 (c) Hong Kong

Die voormalige Britse enklave, Hong Kong, het in 1997 onder die beheer van China gekom na die onttrekking van die koloniale magte wat sedert 1842 daar gesetel was. Die Chinese regering het die bestaande Hong Kongse skoolstelsel behou as deel van sy “Een land, twee stelsels”-beleid. Dit het tot gevolg gehad dat die 155-jaar lange Britse invloed in hierdie streek nie heeltemal verlore gegaan het nie. Vandag steeds weerspieël die skool- en universiteitstelsels van Hong Kong meerendeels resente ontwikkelings binne die Britse- en Amerikaanse onderwysstelsels. Daarteenoor val die fokus in inklusiewe onderwys volgens Deng & Guo (2008: 1) in groter-China op pogings om onderwys vir alle leerders toeganklik te maak, eerder as op die gehalte van die onderrigprogramme.

In die Hong Kong streek met sy sterk ekonomiese vooruitgang vanweë die goedontwikkelde effektebeurs en die gepaardgaande monetêre verhandelinge val die fokus op gehalte-onderrig. Die skole en hulle personeel is baie goed ontwikkel en die onderwysers en ondersteuningstelsels skyn baie effektief te wees. Die gevolg van hierdie situasie is dat die gesaghebbende *Programme for International Student Assessment* (PISA) se 2006-assessering van 15-jariges se skoolstelsel tweede op die lys van die beste skoolstelsels ter wêreld geplaas het (Wikipedia, 2009).

Volgens Poon-McBrayer & Lian (in Lian 2005: 96), McCabe (2003: 16) en Sharma e.a. (2006: 84) kan die implementering van inklusiewe onderwys in Hong Kong na die sewentiger jare teruggespoor word met die proklamering van riglyne soos ‘n witskrif getiteld: *Integrating the Disabled into the Community: A United Effort* (1977), om die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte in ouderdomstoepaslike klasse in hoofstroomskole te bewerkstellig. Alhoewel hierdie regulasies sodoende in plek geplaas is, het min verandering aanvanklik in

die klaskamers plaasgevind. Die onderwysontwikkeling in Hong Kong was tot in 1995, soos in die groter-China, steeds gefokus op 'n stelsel van spesiale skole naas hoofstroomskole, met spesiale klasse en enkele geïntegreerde klasse (Cheng, 2007: 7; McCabe, 2002: 18; Sharma, e.a. 2006: 84). Die daaropvolgende klemverskuiwing gedurende die tagtiger- en negentigerjare in Hong Kong om die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte aan te spreek, het 'n reeks regulasies en bepalings rakende die daadwerklike uitvoering van inklusiewe onderwys tot gevolg gehad. Die *Equal Opportunity Rehabilitation and Service White Paper* (1995), die *Disability Discrimination Ordinance* (1996) en die *Inclusive Education Implementation Guide* (2000) het gestremde leerders in die laat negentigerjare met rasse skrede én op 'n toenemend wyse deel gemaak van hoofstroomskole en die fokus progressief verskuif vanaf integrasie na volle inklusiwiteit. Die Hong Kongse inklusiewe program het egter hierna skynbaar die wind van voor gekry:

During the time of 2000-2004, because of the switching of resources from special education programs (e.g. additional increments for special education teachers) over to general education programs (e.g. the increase of pre-service and in-service financial supports), plus various other factors, including the need for teacher empowerment in mainstream schools, lack of effective school and classroom management, and existence of unsuccessful cases, there appeared to be resistance in the inclusive education movement in Hong Kong (Lian, 2005:97).

Dit wil volgens Lian se navorsing voorkom asof die evolusionêre proses van ontwikkeling tot 'n effektiewe inklusiewe stelsel in Hong Kong uiteindelik te vinnig deur middel van wettiese bepalings ryp gedruk is en dat daar midde in al die sosio-politieke veranderinge van die streek (soos om meer leerders eenvoudig deel te maak van hoofstroomskole sonder om die nodige ondersteuningstelsels in plek te stel) en 'n gebrekkigheid in die onderwysopleiding ingesluip het. Verder het daar ook 'n weerstandigheid jeens hierdie snelle onderwysstelselontwikkeling ontstaan. Die knelpunt rakende die kwaliteit van onderwysvoorsiening – eerder as die verwagte kwantiteit van

veranderinge aan die stelsel – het alle rolspelers teruggedwing na 'n situasie waar konsensus verkry moes word oor die pas, aard en doel van inklusiewe onderwys in die Hong Kong-streek (Cheng, 2007, 7; Lian, 2005: 97). Een van die bevindings in Sharma e.a. (2006: 87) se navorsing na aanleiding van 'n vergelykende studie van nuutgekwalfiseerde Kanadese, Australiese, Singapoerse en Hong Kongse onderwysers het getoon dat laasgenoemdes die meeste kommer uitgespreek het oor die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroomklasse terwyl Kanadese onderwysers skynbaar die gemaklikste was met inklusiewe onderwyspraktyke. Die gevolg vir Hong Kongse onderwysowerhede was die implementering van die huidige kindgesentreerde onderwysmodel waar die klem val op handeling en ondersteuningstelsels wat die leerder se spesifieke onderwysbehoefte aanspreek eerder as om te probeer voldoen aan standaardgeldende, algemene vereistes van die assesseringstelsel.

2.2.3 (d) Australië

Volgens Aniftos & McLuskie (2003: 3) en Forlin & Forlin (1998: 205) het Australië, ten spyte van 'n hele aantal komplekse federale wette, beleide en regulasies, nie spesifieke wetgewing wat integrasie [oftewel inklusiwiteit] in onderwysinstansies afdwing nie. Daar is ook nie duidelikheid wat presies met inklusiwiteit bedoel word nie (Bourke, 2008: 4) en om hierdie rede word leerders meestal verkeerdelik gestigmatiseer deur personeel en die breër gemeenskap. Desnieteenstaande hierdie toedrag van sake vereis nasionale wetgewing sosiale geregtigheid en gelykheid vir alle leerders in Australiese skole (Mathopa, 2007: 17). Die geregtigheid en gelykheid word deur verskeie algemeengeldende, anti-diskriminerende wette soos die *Disability Discrimination Act 1992 (DDA)* gewaarborg. Nietemin is daar vandag steeds verskillende voorbeelde van allerlei vorme van diskriminasie teen mense met gebreke of mense met spesiale behoeftes – ook in die onderwys (Aniftos & McLuskie: 2003:3). Baie van die federale onderwysdepartemente het daarom programme ontwikkel om hierdie tipes diskriminasie te verhoed en inklusiewe aksies te verbeter. Die gedentraliseerde aard van hierdie ontwikkelings en programme

beteken egter dat daar gemengde sukses in die opleiding én uitvoering van die beleide plaasvind.

Sharma e.a. (2006: 81-82) noem dat die verskillende federale onderwysdepartemente in Australië elkeen nie nét onafhanklik besluit oor hoe en waarvoor voornemende hoofstroomonderwysstudente opleiding kry in terme van inklusiewe onderwys nie, maar hulle slaag ook, teleurstellend genoeg, nie daarin om inklusiewe onderwyspraktyke effektief in alle klaskamers dwarsoor die land te implementeer nie. Sy noem egter ook dat leerders met spesiale onderwysbehoefte (en gebreke) ná die implementering van die federale *Disability Discrimination Act (1992)* en die bekendmaking van die onderwysstandaarde vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, vanweë die daaropvolgende 2004-wetgewing, dit toenemend makliker vind om by plaaslike openbare- en privaatskole of ander onderwysinstellings toegelaat te word.

Volgens Slee (in Bourke, 2008: 1-2) is inklusiewe onderwys vir 'n groot deel van die Australiese onderwysowerhede ook nie veel meer as 'n hersoolde weergawe van spesiale onderwys nie. Daarom voel hy dat hulle eerder 'n heel nuwe onderwysstelsel, vry van die huidige mediese- en psigologiese etikettering en daaropvolgende ingrype vir leerders, behoort te bedink en te implementeer. Sommige onderwysdepartemente wend in reaksie op die ervaarde probleme deurlopend pogings aan om inklusiewe onderwys te verbeter, maar vanweë die onsekerheid en ander probleme in hierdie verband, kompliseer hulle net die saak verder:

In reality the reforms introduced in schools so far have meant that the processes of categorising students and implementing individual educational programs have been streamlined, and the roles of teachers, specialist teachers and other support personnel have been restructured and reclassified (Bourke, 2008: 4).

Vanweë hierdie bepalings, drukgroepe én die groeiende diversiteit van die Australiese bevolking, rus die verpligting tans op onderwysowerhede, en

spesifiek individuele onderwysers, om te verseker dat hulle voorbereid en gewillig is om die rol van 'n inklusiewe onderwyser in te neem deur onder andere die regte houding en voorbereiding teenoor inklusiewe onderwys in hulle onderwysopleiding aan te leer (Sharma, e.a., 2006: 82). Inklusiewe onderwys in Australië neig hierom na 'n proses van waardering en waarde-oordrag tussen opvoeder en leerder in alle situasies. Aniftos & McLuskie (2003: 3) koppel 'n voorwaarde aan die suksesvolle implementering hieraan:

. . . universities must work in close partnership with the profession to formulate and integrate new knowledge about inclusive learning management, particularly in the hearts and minds of those entering the profession. To cultivate critical awareness and potential attitudinal change, educators need to understand the social and political context.

2.2.4 Ontwikkelings in die VSA

Die VSA se geskiedenis in die twintigste eeu is gekenmerk deur vele menseregte- veldtogte wat gevoer is teen diskriminasie en segregasie binne die Amerikaanse samelewing. Hierdie stryd het in die onderwys gesorg dat wetgewing soos *Section 504* van die *Rehabilitation Act of 1973* sedert die sewentiger jare meer en meer bepaal het dat die integrering van alle leerders in hoofstroomskole (Bourke, 2008: 2) moes plaasvind sonder dat die leerder se gestremdheid as verskoning teen sy/haar insluiting gebruik kan word (Bateman & Bateman, 2001: 6). Dit het ook bepalings neergelê vir die ontwikkeling van Individuele Onderrigprogramme (IOP's) vir elkeen van die Artikel 504-leerders.

Die *No Child Left Behind*-wetgewing (2001) het plaaslike skole direk verantwoordelik gemaak vir die bereiking van elke leerder se spesifieke akademiese leerdoelwitte deur ouers van gedetailleerde inligting te voorsien van die leerder én die skool se vordering. Leerders het ook deur hierdie wetgewing die reg verkry om van 'n onderpresterende skool te skuif na 'n skool wat hulle behoeftes beter kon aanspreek en hulle kon laat presteer. Hierdie wetgewing het verseker dat leerders in 'n minimum-bepaalde omgewing gehalte-onderrig kon

ontvang. Die klem het, volgens Engelbrecht e.a. (1999: 23) op hierdie manier verskuif vanaf “dit wat leerders met gebreke nie kon doen nie” na hulle sterkpunte oftewel daardie dinge wat hulle wel suksesvol kon uitvoer met wisselende mates van ondersteuning. Hierdie tendens het nie net beperk gebly het tot die skoolmilieu nie, maar uiteindelik ook die persone se funksionering binne die gemeenskap en in die arbeidsmark beïnvloed.

Inklusiewe onderwys in die VSA is dus gegrond op die sosio-historiese ontwikkelings binne die land – veral sedert die laat vyftiger jare. Uit hierdie sosio-historiese proses het ‘n reeks wette (soos byvoorbeeld die *Americans with Disabilities Act (1990)*, *No Child Left Behind Act (2001)* & *Individuals with Disabilities Act (2004)*) en ander voorskrifte gevolg (Mathopa, 2007: 19). Die uiteinde van al hierdie prosesse het in die negentiger jare daarop uitgeloop dat alle gestremde leerders in klasse in hoofstroomskole in hulle eie woonbuurte opgeneem moes word in plaas daarvan om hulle na afsonderlike, verwyderde spesiale skole te stuur (Innes, 2001: 156; Bateman & Bateman, 2001: 8) en dat aanpassings in die leermilieu (bv. aanpassings aan rekenaarsleutelborde of infrastruktuur) noodsaaklik asook geregverdig is. Die rasionaal vir hierdie besluite het gevolg uit die invloed van sosio-politieke drukgroepe wat wou verseker dat geen kind in die Amerikaanse skoolstelsel as gevolg van diskriminerende praktyke agterweë sou bly of uitgesluit sou word nie. Die implementering van hierdie beleid is deurgevoer ten spyte van die weerstand of skeptisisme rakende die bewese suksesse van inklusiewe klaspraktyke (Dymond, 2001: 54). Dit het ouers ook groter inspraak gegee om besluite oor hulle kinders se akademiese plasing en vordering te maak of te laat verander (Bateman & Bateman, 2001: 15).

In hierdie opsig is navorsers soos Sage (1997: 2) oortuig dat inklusiwiteit tot beter leerervarings vir leerders met gebreke sal lei. Sage motiveer die noodigheid aan inklusiewe onderwys aan hand van empiriese navorsing wat bewys dat tradisionele mediese-, sielkundige- en opvoedkundige etikettering van leerders lei tot stigmatisering, afsonderlike ontwikkeling en ‘n verlaging van onderwyspersoneel se verwagting vir daardie leerders se prestasie.

2.2.5 Ontwikkelings in Suid-Afrika

Die post-1994 demokratisering van die Suid-Afrikaanse samelewing aan hand van waardes oor menslike waardigheid, gelykheid en die bevordering van menseregte en vryhede soos vervat in die Handves van Menseregte (Hoofstuk 2 van die Suid-Afrikaanse grondwet: wet 108 van 1996) het die gefragmenteerde, ras-ongelyke onderwysstelsel van die apartheidsera met sy 18 verskillende onderwysdepartemente plek laat maak vir 'n eenvormige, nasionale onderwysstelsel met uniforme standaarde in al nege provinsies en onbeperkte toegang vir alle leerders van alle rasse tot alle openbare skole verseker (Lomofsky & Lazarus, 2001: 303). Hay & Beyers (2000: 1-2) is van mening dat die blootstelling wat terugkerende uitgewekenes aan Europese onderwystendense gehad het tesame met die herstel van internasionale betrekkinge asook die besluit om 'n nie-diskriminerende benadering in alle nuwe staatstrukture te volg, van inklusiewe onderwys 'n voor-die-hand-liggende keuse vir die nuwe, demokratiese onderwysstelsel gemaak het.

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996) gevolg deur die Departement van Onderwys se verslag: *Quality Education for All: Overcoming Barriers to Learning and Development* (DoE: 1997) het op papier die grondslag gelê om alle vorme van diskriminasie asook alle leerhindernisse in openbare skole uit die weg te ruim ten einde effektiewe onderrig en leer te verseker. Peel (2004: 37) stel dit as volg:

White Paper 6 (Department of Education, 2001) further acknowledges that all children and youth can learn and that they all need support. All learners are different and have differing learning needs, which should be equally valued. These needs have to be respected and acknowledged whether due to age, gender, ethnicity, language, class, and disability or HIV status.

Die publikasie van *White Paper: No.6: Building an Inclusive Education and Training System* (DoE: 2001) dui die weg aan vir die implementering van inklusiewe onderwys in alle Suid-Afrikaanse skole. Op hierdie wyse sou die ontwikkeling en prestasie van leerders met spesifieke onderwysbehoefte op

gelyke voet geplaas word met dié van leerders in hoofstroomskole en is die rol van gestremdes in die breër samelewing die nodige erkenning gegee (Peel, 2004: 34). Binne die nuwe Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word daar ook nie meer van leerders met spesiale onderwysbehoefte verwag om na afsonderlike skole te gaan nie. Alhoewel spesiale skole met spesialiste steeds, naas hoofstroomskole, bly voortbestaan is dit die regering se voorneme om hierdie instellings ook radikaal te omvorm aangesien dit een area is waar die effek van apartheidsonderwys die duidelikste steeds bespeur kan word. Kgothule (2004: 60) verwys hieroor na die bevoorregting van voormalige blanke skole vanweë ongelyke staatsbefondsing wat 'n ras en mediese klassifikasieformule gebruik het:

. . . [these] learners would be accommodated in Special Schools which will move systematically away from using segregation according to categories as an organizing principle for institution (DoE, 2002b:18).

Suid-Afrikaanse spesiale skole sal volgens die voorgestelde model in die toekoms in die meeste gevalle nie homogene groepe gestremdes akkommodeer nie, maar 'n verskeidenheid gestremdhede terselfde tyd moet kan hanteer (Laauwen, 2004: 10). Soos in sekere oorsese lande (bv. VSA en Australië) val die klem in hierdie nuwe spesiale skole eerder op die vlak van ondersteuning wat 'n gestremde leerder benodig – ongeag die tipe gestremdheid – alvorens hy of sy na die toepaslikste skool verwys word. Hierdie benadering verplig die hoofstroomskole om ook baie meer diverse leerdersamestellings, met uiteenlopende vermoëns en behoeftes aan ondersteuning, te akkommodeer. 'n Ander gevolg van hierdie “hibriede stelsel” is dat meer leerders blootstelling kan kry aan personeel en instellings wat leerondersteuning in 'n bepaalde area bied as wat aanvanklik beplan is (Laauwen, 2004: 10).

Laauwen (2004: 206-207) het bevind dat daar ten spyte van die voorneme van die regering om 'n inklusiewe onderwysstelsel gegrond op waardes wat in die grondwet vervat is te implementeer, daar definitiewe redes is waarom staatskole 'n 20 jaar implementeringstydperk nodig het om hieraan te voldoen. Ten einde bepaalde demokratiese waardes soos menseregte; sosiale geregtigheid;

deelname en sosiale integrasie; gelyke toegang tot 'n uniforme onderwysstelsel; 'n toeganklike kurrikulum; gelykheid en herstel; gemeenskapsinspraak; en koste-effektiwiteit (DoE, 1997: 54) in skole tot uitvoer te bring, moet die volgende kwessies aandag kry: 'n paradigmaskuif moet plaasvind vanaf 'n mediese gefundeerde klassifiseringstelsel na 'n eko-sistemiese en diverse model; die aard van die integreringsproses van leerders met spesiale behoeftes in hoofstroomskole moet aandag kry; die verandering van spesiale skole na spesialis-onderwys nodusse moet verhelder word; logistieke- en begrotingsbeperkings moet uitgeklaar word; die beskikbaarstelling van hulpbronne en kundig-toegeruste personeel moet plaasvind; én alle rolspelers moet bereidwillig wees om die proses se implementeringstempo en –rigting te versnel.

Volgens die Departement van Onderwys se implementeringsprogram sal inklusiewe onderwys se vestiging in Suid-Afrika in drie fases geskied:

- 2001-2003: Aanwysing, beplanning en implementering van die transformasie van ongeveer 30 laerskole om spesialis voldiensskole op nasionale vlak te word tesame met die vestiging van ongeveer 30 distrikhulpbronskole.
- 2004-2008: Uitbreiding van die aantal hulpbron-, voldiens- en distrikhulpskole aan hand van die lesse wat tydens die eerste fase geleer is.
- 2009-2021: Bereiking van die teiken om 380 spesiale skole om te skakel tot hulpbronskole, asook om 500 voldiensskole, kolleges en distriksteunspanne in die onderskeie skooldistrikte gevestig te hê ten einde meer as 'n kwartmiljoen skoolgaande en nie-skoolgaande individue van diens te wees (Kgothule, 2004: 87-88).

Die verskillende skole wat op hierdie wyse tot stand gaan kom, herinner aan soortgelyke tendense in die Britse- en Amerikaanse onderwysstelsels en 'n groeiende globale benadering in die implementering en bestuur van inklusiewe onderwys.

Daar word egter nie in hierdie ontplooiingsproses enige melding gemaak van enige verwagting, ondersteuning of insette in hierdie verband vanuit die privaatskoolmilieu nie.

2.3 Die ontwikkeling van inklusiewe skole

2.3.1 Die rol van sosiale leerprosesse in die implementering van inklusiewe onderwys

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word soos enige ander internasionale onderwysstelsel vanweë voortdurende veranderende wêreldtoestande, nuwe benaderings binne en buite die onderwysveld en bepaalde, ontwikkelende behoeftes van leerders deurlopend onderwerp aan veranderings ten opsigte van die benadering, befondsing, voorsiening, evaluering, bestuur en volhoubaarheid van die bestaande stelsel.

Die unieke aard én uiteenlopende omstandighede in verskillende skole het tot gevolg dat verskillende uitvoerende stappe aangaande elkeen van hierdie sake in verskillende onderwysinstellings in beide staat- en privaatskole ontwikkel en uitgebou word. Dit lei daartoe dat verskillende sosiale leerprosesse aangaande inklusiewe onderwys op dieselfde tyd met wisselende mates van sukses in verskillende instellings ontstaan.

Ainscow (2005(b): 9; 2005(c): 114) is van mening dat inklusiewe onderwys die ontwikkeling van sosiale leerprosesse in veranderende onderwyssituasies vereis en op hierdie manier veranderings in die tradisionele opset teweeg bring. As voorbeeld van 'n sosiale leerproses wat gelei het tot aanpassings in beide die skole en onderwysers se vermoë om effektiewer, inklusiewe leeromgewings te skep, kan daar verwys word na die ontwikkeling van die term: “mins-beperkende-leeromgewing” (MBL) soos dit uit die IDEA-wetgewing in Amerika beslag gekry het. Villa & Thousand (2003: 20) stel dit dat daar sedert die implementering van hierdie wet in 1975 verskillende sienings van die MBL was. Aanvanklik was die perspepsie dat slegs leerders met geringe gebreke in Amerikaanse

hoofstroomskole opgeneem moes word. Dit het daartoe gelei dat slegs leerders wat met minimale ondersteuning en effens aangepaste kurrikulums hulle leerprobleme of fisiese gebreke kon hanteer, in hoofstroomskole opgeneem is.

Die volgende stap was die uitbreiding van hierdie benadering om 'n groter aantal leerders toegang tot hoofstroomskole te gee. Dit het daartoe gelei dat leerders met matige tot ernstige gebreke toenemend in hoofstroomskole opgeneem is. Die gevolg van hierdie proses is, volgens hierdie navorsers, dat amper die helfte van leerders met gebreke in Amerika aan die begin van die 21ste eeu die meeste van hulle onderwystyd in hoofstroomskole in daardie land kon deurbring.

Die mees resente siening van die MBL in Amerikaanse skole is dat leerders se individuele onderwysprogramme (IOPs) toegang tot die algemene onderwyskurrikulum móét verseker.

This landmark authorization broadened the concept of inclusion to include academic as well as physical and social access to general educational instruction and experiences (Kluth, Villa & Thousand, 2002: 25).

Die gevolg van hierdie stelselmatige leerproses is dat inklusiewe onderwys in Amerika vandag veronderstel dat die plasing van leerders met gebreke en/of spesifieke onderwysbehoefte in hoofstroomskole die eerste keuse vir alle leerders móét wees. Bateman & Bateman (2001: 82-83) maak dit duidelik dat hierdie benadering impliseer dat alle ondersteuningsmiddele, versorgers, ondersteuningsdienste en die toepaslike infrastruktuur saam met die onderwysers 'n kontinuum van dienste moet vorm in die algemene onderwysituasie in elke leeromgewing of klaskamer. In die praktyk beteken dit egter ook dat sekere leerders vir sekere periodes tydelik uit hoofstroomklaskamers onttrek kan word, maar dan alleenlik wanneer alle ander beskikbare onderrigmoontlikhede in die klaskamer uitgeput is én daar steeds nie sukses behaal is nie.

Dit is duidelik uit die bogenoemde sosio-opvoedkundige leerproses rakende inklusiewe onderwys dat elkeen van die verskillende betrokkenes anderse verwagtings oor skole, hul ontwikkeling en hul funksionering kan skep ten einde aan effektiewe en volhoubare inklusiewe onderwyspraktyke beslag te gee. Maar die ontwikkelende aard van hierdie proses beteken ook dat die gang van die veranderings nie noodwendig reëlmatig óf in alle omstandighede en instansies óf by alle betrokkenes sal geskied nie. Binne dieselfde stelsel, onderwysdistrik óf personeelkorps sal daar met ander woorde nie op 'n gegewe tydstip noodwendig eensgesindheid wees oor alle sake wat aan inklusiewe onderwys verbonde is nie (Bateman, 2001: 80; Villa & Thousand, 2003: 21; Ainscow, 2005(c): 113).

2.3.2 Sistemiese verandering en skoolontwikkeling

Ainscow (2005(c): 111) maak, met verwysing na die werk van Senge (1989), die volgende opmerking:

. . . those who wish to encourage change within an organisation must be smart in determining where the high leverage lies.

Dit beteken dat sekere aksies rakende onderwysontwikkeling (soos byvoorbeeld beleidmaking, indiensopleiding en konferensies) goeie bedoelings mag hê, maar in die praktyk lae profiel gevolge het en nie effektief deurgevoer word nie. Ten einde sistemiese verandering in die huidige stelsel teweeg te bring, moet daar gefokus word op die hefbome of aksies wat werklike veranderinge in skole teweeg bring of wat sinvolle verandering kan belemmer: die proses van skoolontwikkeling self (Ainscow, 2005(c): 112).

Inklusiewe onderwys stel as 'n wêreldwye fenomeen aan alle skole en onderwysstelsels sekere eise. Die essensie van dié eise vir insluiting is dat inklusiewe onderwys moet verseker dat daar weggedoen word met alle vooroordele en diskriminerende prosesse waardeur diversiteit, sosiale geregtigheid én menseregte in én deur onderwyssituasies ondermyn en/of ontken word. Ten einde hierdie doel te bereik moet daar ondersoek ingestel word na voorbeelde van hoe bepaalde situasies in die implementering van inklusiwiteit prakties in skole opgelos is (Ainscow, 2005(c): 109).

Ainscow (2005(b): 1-2) wys in een van sy ondersoek na hoe daar op die oproep tot inklusiwiteit reageer word, op Brittanje se skoolontwikkelingsinisiatief getiteld: *Improving the Quality of Education for All (IQEA)*, waardeur daar gepoog word om hierdie eis vir verandering en groter insluiting aan te spreek. Die Britse benadering beklemtoon vier sake om 'n sistemies-verbeterde onderwysstelsel tot stand te bring:

- *Developments in teaching and learning, through the creation of conditions within schools for managing change successfully;*
- *School improvement led from within schools, focusing on areas that are seen to be matters of priority;*
- *Collecting and engaging with evidence in order to move thinking and practise forward;*
- *Collaboration amongst colleagues in partner schools, and with IQEA consultants so that a wider range of expertise and resources is available to support improvements in all of the participating schools.*

Anderson (1993: 14) motiveer vanuit die Amerikaanse milieu die noodzaak vir deurlopende, wêreldwye skoolontwikkeling as volg:

Administrators across the United States are recognizing that the education system needs fundamental changes to keep pace with an increasingly complex global society.

Sy wys daarop dat sistemiese verandering aan die bestaande stelsels, soos wat inklusiewe onderwys vereis, gekenmerk word deur 'n nie-liniêre, herhalende ontwikkelingsgang op pad na 'n meer ideale situasie. Sy sê voorts dat alhoewel daar nie altyd presies bepaal kan word in watter ontwikkelingsfase 'n transformerende skool is nie, daar nietemin ses ontwikkelingsfases is wat op verskillende tye onderskei kan word. (Sy maak dit duidelik dat meer as een fase

op dieselfde tyd kan manifesteer vanweë die feit dat omstandighede of personeel 'n terugkeer na 'n vroeëre fase kan veroorsaak of kan noodsaak.)

Die model van sistemiese verandering wat Anderson voorhou kan volgens haar belanghebbendes van 'n skool help om begrip te ontwikkel vir die kompleksiteit van die transformasieproses wanneer inklusiewe onderwys geïmplementeer word, maar hulle ook bystaan om doelgerig te werk tot die verwesenliking van die doel van 'n verbeterde onderwysstelsel midde-in die skynbaar verwarrende verloop van die omskakelingsproses.

Wanneer sistemiese verandering plaasvind, sal die volgende opeenvolgende stappe volgens Anderson deur al die belanghebbendes by die skool deurloop moet word ten einde die weerstand teen die verandering te oorkom voordat begrip en steun uiteindelik vir die nuwe bestel gevestig kan word. Die proses het 'n sikliese aard aangesien die veranderlikes wat die proses in die eerste geval genoodsaak het, voortdurend verander en daarom verdere verandering afdwing. Volgens Anderson (1993: 14) verloop die transformasieproses se fases as volg:

- i. Handhawing van die bekende stelsel.
- ii. Bewuswording van gebreke in die bestaande stelsel.
- iii. Verkenning van nuwe benaderings, filosofieë en beleide in lae-risiko scenario's ten einde die gebreke in die bestaande stelsel te kan aanspreek.
- iv. Oorgang tot die nuwe stelsel aangesien die meerderheid belanghebbendes die verandering steun nadat dit in gekontroleerde, lae-risiko scenario's 'n bepaalde sukses behaal het.
- v. Totstandkoming van die nuwe stelsel in nuwe, algemeen aanvaarde benaderings, beleide, metodes en idees in die meeste scenario's binne en buite die skool.
- vi. Oorheersing van die nuutgevestigde stelsel in alle aspekte van die skool en die breër gemeenskap.

Schoeman & Schoeman (2002: 16) oopper 'n ander rede vir die behoefte aan sistemiese verandering aan die bestaande onderwysstelsel. Hulle voer aan dat

professionele praktisyns wat die tradisionele (medies-opvoedkundige) etikettering van die leerders vanuit verskillende vakgebiede doen, bepaalde onderwys-opsies of leerbeperkings bly opdwing aan ouers en leerders. Op hierdie manier ontnem hulle ouers en leerders van die vryheid van keuse om die beste moontlike onderwysgeleentheid in hulle gemeenskappe te benut. So ontmenslik hulle die leerders aangesien die sogenaamde professionele dienste wat op hierdie wyse tot die leerder se beskikking gestel word, meestal tekort skiet én veral in die Suid-Afrikaanse konteks nie gekoppel is aan naasteliefde/ubuntu nie, maar net die “probleem” vir ‘n beperkte tyd (bv. as deel van ‘n skoolloopbaan) wil bestuur. Hulle is van mening dat sistemiese verandering aan die bestaande stelsel juis hierom nodig is en dat die idee van herkommunalisering (*recommunitisation* oftewel inspraak van die gemeenskap) die grondslag van veranderinge aan die bestaande stelsel moet wees ten einde leerders met spesiale onderwysbehoefte deel van die alledaagse verloop van gebeure te maak:

The corrective required is the realization of the community vision.
(Schoeman & Schoeman, 2002: 18).

Aspekte soos mededeelsaamheid, meelewing en onvoorwaardelike aanvaarding van elke persoon moenie net lippediens in die gemeenskap en skool wees nie. Die welstand en vordering van die gestremde persoon/leerder moet deur die gemeenskap voorop gestel word wanneer sake soos byvoorbeeld beroepsgerigte opleiding of geestelike verryking ter sprake kom. Die gemeenskap en die onderwysstelsel wat dit bedien moet dus só gestruktureer wees dat die leerder met spesiale onderwysbehoefte ten volle deel van elke faset daarvan is en optimaal daaruit kan voordeel trek eerder as om geëtiketeerd eenkant toe geskuif te word. Die skool moet dus aanpas vir (en by) die leerder eerder as wat die leerder probeer om in te pas by die rigiede, geïnstusionaliseerde norme van die skool.

2.3.3 Riglyne vir die ontwikkeling van inklusiewe skole

Bateman & Bateman (2001: 82) noem dat inklusiewe onderwys ‘n bepaalde vereiste aan onderwysers stel:

Inclusion implies that the general education teacher will change his or her teaching methods so that all students will benefit from instruction and participate fully, both academically and socially.

Die uiteenlopende aard van leerderbehoefte in inklusiewe klasse kompliseer bogenoemde vereiste. Die diverse, gekompliseerde aard van inklusiewe onderwys noop hierom verskeie akademië en navorsers in vakkundige publikasies oor die onderwerp om 'n verskeidenheid riglyne vir die suksesvolle implementering voor te stel in 'n poging om 'n mate van voorspelbaarheid of groter eenvormigheid oor die inwerkingstelling van hierdie onderwysmodel te bereik.

Ainscow (2005(c): 112-113) bevind uit sy navorsing dat inklusiewe onderwys aangemoedig word wanneer sosiale leeraksies plaasvind waardeur mense se handeling, sowel as hulle gedagtes of idees, oor gemeenskaplik ooreengekome, betekenisvolle aksies beïnvloed word. Op hierdie manier word belanghebbendes se handeling sosio-histories betekenisvol binne 'n bepaalde konteks aangesien hulle deelname daaraan lei na die verwesenliking van 'n gemeenskaplike, vooropgestelde doel oor inklusiewe onderwys:

Participation is thus inherently local, since shared experiences and negotiation processes will differ from one setting to the next, regardless of their interconnectedness (Ainscow, 2005(c): 113).

Hierdie sosiale leerprosesse vergestalt in 'n reeks konkrete bevestigings (bv. handleidings, indekse, simbole, regulasies, ens.) waardeur en waaraan die skool en gemeenskap hulle inklusiwiteit, oftewel die mate waarin hulle sekere leerhindernisse kon oorkom het, kan meet. Ainscow (2005(c): 115) stel voor dat skole meer inklusief kan raak wanneer 'n groep belanghebbendes van die skool ooreenkom op 'n gemeenskaplike doel rakende die skool se onderwysuitkomst en besluit hoe inligting oor die implementering en verloop van hierdie prosesse en uitkomst gemonitor en geëvalueer gaan word. Op hierdie wyse sal 'n gemeenskaplike taal of kommunikasiewyse aangaande die inklusiewe proses kan ontstaan. Uit die intuïtiewe optredes van onderwysers en hulle terugvoer oor die verloop van die leersituasies in die klasse asook die persepsies van leerders

en ouers ontstaan daar gedeelde ervarings. Hierdie gedeelde ervarings is die basis waarvolgens aspekte soos die effektiwiteit van die leierskap, die aard en omvang van die evaluering van die skool en die ontwikkelingsbehoefte van die skool en personeel bepaal word. Die rol van “bewyse” of die bewese suksesse van die proses en die vordering van die leerders met spesiale onderwysbehoefte toon nie net die hedendaagse neiging om alles te oudit nie (Ainsow, 2005(c): 120), maar ook wat die grondslag is van belanghebbendes se persepsies oor vernuwings in die bestaande stelsel. Dit is juis die aanwending van inligting wat bepalend is van hoe persepsies en uitkomst verander kan word.

Schaffner & Buswell (1996: 49-67) formuleer ‘n omvattende lys eienskappe wat na hul mening ingespan moet word ten einde die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys te verseker. Die wegspringplek is vir hulle ‘n gedeelde oortuiging of filosofie wat in ‘n strategiese plan of missie vervat en deur sterk leierskap binne en buite die skool, die korrekte besluitneming, die optimale aanwending van menslike hulpbronne, gepaste ondersteuning en die opbou van interpersoonlike verhoudings gestalte aanneem. Verder moet skole verander in leerruimtes waarin die diversiteit van leerders verwelkom en waardeer word ten einde te verseker dat elkeen van die leerders geborge en veilig voel. ‘n Belangrike komponent in die transformasie van ‘n skool is volgens hierdie navorsers die ontwikkeling van ‘n ondersteuningsnetwerk aan beide die leerders en die personeel sodat daar deur middel van gedeelde besluitneming, ideeruiling en konsensus op gepaste oplossings, metodes, tegnieke en aktiwiteite vir leerders ooreengekom kan word. Voorts moet daar ingeligte en pro-aktiewe stappe geneem word om te verseker dat die leerders deurlopend kan leer en dat personeel, waar dit nodig mag wees, bygestaan en vroegtydig oor relevante sake adviseer kan word. Gereelde vergaderings en ontknopingsessies sal help om hierdie monitering en herbeplanning te stuur. Vanuit die ondersteuningstrukture en monitering moet daar deurlopend bestek geneem word van behoeftes wat in die infrastruktuur en vanuit die personeelopleiding mag ontstaan sodat dié sake so spoedig moontlik aangespreek kan word. Schaffner & Buswell maak dit duidelik dat alle belanghebbendes daarop ingestel moet wees om inklusiewe onderwys te laat werk deur aanpasbaar te wees, intuïtief op te tree in sekere

probleemsituasies in die klaskamer en berekende risiko's te neem om sekere leerdoelwitte te bereik. Op hierdie wyse sal 'n klimaat van kreatiewe, diverse en pro-aktiewe metodiek binne die skool ontstaan en sal voortdurende vernuwing by al die betrokkenes aangemoedig word. Laastens wys hulle daarop dat die proses sterk deur die besluitnemers in die skool gesteun moet word ten einde die verandering suksesvol te dryf te midde van die eise van die burokratiese prosesse. In hierdie verband is dit belangrik om erkenning te gee aan al die klein suksesse oppad na die groter doel asook om samewerking en sinvolle bydrae tot 'n effektiewer stelsel aan te moedig.

McLesky & Waldron (2002, 65-71) meld dat betekenisvolle veranderinge aan 'n skool se aard en werking bewerkstellig kan word as die veranderinge eerstens van die hoof (én beheerliggaam) se kant na personeel deurgegee word en in antwoord deur die personeel wat hierdie veranderinge moet implementeer, ondersteun word. Voorts moet al die belanghebbendes van 'n skool bemaagtig word om die spesifieke veranderinge wat hulle skool moet ondergaan effektief te bestuur. Almal moet beseft dat inklusiewe onderwys vereis dat deurtastende veranderinge in elke faset van die skool sal moet plaasvind en dat daar met die veranderde stelsel volgehou moet word. Verder moet daar wegbeweeg word van die opvatting dat inklusiewe onderwys net 'n toevoeging tot die bestaande sisteem in die skool is. Die veranderinge in die skool moet uiteindelik ten doel hê om hoofstroomklaskamers te skep waarin die verskille tussen leerders alledaags eerder as die uitsondering is. Sistemiese, volhoubare veranderinge moet op 'n uitkringende manier deursyfer na elke aspek van die skool en elke skool se unieke behoeftes op die toepaslikste tyd en op 'n unieke manier aanspreek. Vir hierdie navorsers is 'n kardinale deel van die omvorming van 'n skool gesetel in die deurlopende professionele ontwikkeling van die personeel ten einde hulle te bemaagtig om die veranderinge effektief te implementeer én die verwagte weerstand stelselmatig te oorkom.

Volgens Villa & Thousand (2003: 22-24) is 'n stelsel van vyf handelinge nodig om die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys te verseker en 'n skool op dié manier sistemies te transformeer. Ten eerste is skakeling met skole waar die nodige veranderinge vir inklusiwiteit reeds plaasgevind het baie belangrik ten

einde kennis op te doen aangaande die beste praktyke wat 'n skool ten volle inklusief sal maak. Die doel van hierdie kontak sal nie net 'n versnelde implementering tot gevolg hê nie, maar ook alle belanghebbendes laat beseft dat inklusiwiteit nie 'n verlaging van die akademiese standaard van 'n skool behels nie:

School leaders should clearly communicate to educators and families that best practices to facilitate inclusion are identical to best practices for educating all students (Villa & Thousand, 2003: 22).

'n Verdere noodsaaklike element vir die implementering van inklusiewe onderwys is die visioenêre leierskap van die skoolhoof, hetsy dit op konseptuele- of op uitvoerende vlak is. Die skoolhoof moet verseker dat die nuwe visie openbaar gemaak word en na konsensus deur alle belanghebbendes van die skool ondersteun en geïmplementeer word. Die derde komponent wat suksesvolle implementering verseker is dat tradisionele, hiërargies geïsoleerde onderwys- en ondersteunings-rolle in die skool moet plek maak vir samewerkende, oorvleuelende en intradissiplinêre verhoudings. Op hierdie wyse sal die vordering van leerders elke belanghebbende se verantwoordelikheid wees en sal die hele sisteem verbeter soos wat daar onderling interaksie plaasvind en kennis uitgeruil word.

Achievement of inclusive education presumes that no one person could have all the expertise required to meet the needs of all students in a classroom (Villa & Thousand, 2003: 24; Bateman & Bateman, 2001: 82).

Die laaste aspek vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys is vir hulle dat die ondersteuning aan leerders in die klaskamers nie net beperk moet wees tot diegene met spesifieke onderwysbehoefte nie, maar aan elke leerder in die klas gelewer moet word.

Gerda Hanco (2003: 125) is van mening dat inklusiewe onderwys groter sukses sal behaal indien die skool se personeel groter begrip het oor hoe inklusiewe onderwys hulle pedagogiese effektiwiteit kan verhoog, eerder as dat die eise van inklusiwiteit vir hulle 'n spreekwoordelike meulsteen moet wees. Sy koppel die

sosio-kulturele aard van dié onderwysmodel met 'n onderhandelde verwagting van die gemeenskap dat daar stappe geneem moet word om leerders se potensiaal om te leer te ontsluit. Dit beteken dat betekenisvolle leergeleenthede geskep kan word deur nie noodwendig spesifieke uitgewerkte programme te volg nie, maar om aanpasbaar en buigbaar om te gaan met 'n verskeidenheid, gekombineerde metodes wat hul beslag kry uit terugvoersessies wat onderwysers onderling hou om hulle probleme en suksesse in die klaskamer te bespreek.

. . . their understanding of children's educational problems could be enhanced by sharpening their recognition of the nature of their interactions with them and augmenting their abilities to create a meaningful curriculum for all (Hanko, 2003: 128).

Sy het bevind dat wanneer personeel verstaan waarom leerders “moeilik” kan wees om te onderrig, wanneer hulle kennis het van hoe hulle die leerders met spesifieke onderwysbehoefte effektief kan laat leer en wanneer hulle mekaar aktief in 'n professionele hoedanigheid bystaan, daar groter kans vir werklike en volhoubare verandering in die klas en in die skool is.

2.3.4 Voordele wat inklusiewe onderwys kan inhou

Vanuit die bestudeerde literatuur is dit duidelik dat daar 'n verskeidenheid redes aangevoer word waarom inklusiewe onderwys deur 'n verskeidenheid akademië as die ideale onderwysmodel voorgelê word. Die prominentste en/of interessantste van hierdie redes is onder andere die volgende:

- Dit bied aan die leerders die geleentheid vir ouderdomgepaste, sosiale interaksie en groter begrip vir hul behoeftes in die klas (Bateman & Bateman, 2001: 84).
- IOPs fokus die leerproses op die vermoëns en behoeftes van die leerder eerder as die eise van die stelsel. Dit bied 'n diverse reeks leerervarings in dieselfde ruimte aan al die leerders en verhoog die potensiaal vir 'n verrykte leerervaring vir elke leerder (Haigh, 2002: 52-53).
- Wanneer inklusiewe onderwys suksesvol funksioneer is dit tot voordeel van alle leerders in die klas en in die skool (Bateman & Bateman, 2001: 84).

- Leerders word geëtiketeer en gestigmatiseer as hulle nie deel van die hoofstroomklas is nie (Bateman & Bateman, 2001: 84).
- Inklusiewe onderwys bied 'n alternatiewe wyse om te reageer op die eise en regte van leerders met gebreke of spesiale onderwysbehoefte (Moran & Abbott, 2002: 162) .
- Blootstelling aan die algemene onderwysprogram in die hoofstroomklas is waarskynlik voordeliger vir leerders met spesiale onderwysbehoefte as wanneer hulle van hierdie geleentheid uitgesluit sou wees (Bateman & Bateman, 2001: 84; Wolfe & Hall, 2003: 56)
- Dit verbeter die inklusiewe leerder se selfvertroue en selfbeeld omdat hy/sy deel van die meerderheid is en sy/haar andersheid aanvaar word (Bateman & Bateman, 2001: 101).
- Blootstelling aan meer “onderwysers” verhoog die kans om te vorder want in die hoofstroomklas is daar nie net een onderwyser nie, maar ook hulponderwysers, onderwysassistente, mentors en versorgers wat die leerervaring kan verryk deur as 'n onderwysspan saam te werk (Bateman & Bateman, 2001: 101; Moran & Abbott, 2002: 163).
- Dit gee ouers inspraak in hulle kinders se onderwysopsies én verseker dat hulle kinders, soos alle ander kinders, optimaal ontwikkel. Op die manier word daar wegbeweeg vanaf 'n tegnokratiese, welsynbenadering teenoor mense met gebreke na 'n sosio-maatskaplike oplossing waar persone vanselfsprekend deel van elke fase van die samelewing is én ten alle tye dieselfde regte op dieselfde plekke as enige ander persoon het (Schoeman & Schoeman, 2002: 17).
- Dit kan die affektiewe interaksie tussen personeel, leerders en ander belanghebbendes by die skool verbeter, groter werksbevreëdiging vir personeel bied én nuwe, emosioneel-gegronde leerervarings vir alle leerders skep (Hanko, 2003: 129-130; Engelbrecht, Oswald, Swart, Kitching & Elloff, 2005: 459).

2.3.5 Beperkings op die ontwikkeling van inklusiewe skole

Inklusiewe skole het ook heelwat kritici of skeptici wat probleemareas in hierdie onderwysmodel uitlig. Elkeen van hierdie kritici voer met wisselende mates van

sukses redes aan waarom hierdie benadering nie altyd die ideale opsie is nie. Hieronder is 'n aantal van die prominentste redes wat beperkings op die implementering van die stelsel kan plaas indien die aard van die transformasieproses nie reg verstaan of bedryf word nie:

- Die hoofstroomklaskamer is gerig op die behoeftes van die massa en die IOPs van leerders met spesiale onderwysbehoefte kan nie altyd daar optimaal verwesenlik word nie (Bateman & Bateman, 2001: 84).
- Hoofstroomklaskamers het nie dieselfde gestruktureerde aard as dié waarin IOPs aangebied word nie en dit mag leerders se vordering eerder belemmer (Bateman & Bateman, 2001: 84).
- Nie alle ondersteuningsdienste kan in hoofstroomklasse aangebied word nie óf as dit aangebied kan word, veroorsaak dit erge steuring in so 'n klas. Dit benadeel die bestaan van die skool aangesien die persepsie bestaan dat akademiese prestasie mag daal vanweë kurrikulêre aanpassings (Bateman & Bateman, 2001: 84; Hanco, 2003: 126-127).
- Hoofstroomonderwysers het nie die gespesialiseerde kennis of relevante opleiding om in die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte te voorsien nie (Bateman & Bateman, 2001: 85; Hanco, 2003: 126).
- Leerders met spesiale onderwysbehoefte mag verder agter raak as daar nie ten volle in die hoofstroomklas aan hulle behoeftes voldoen kan word nie (Bateman & Bateman, 2001: 85).
- Infrastruktuurgebreke kan ontstaan as gevolg van begrotingsbeperkings en daar nie ten volle voldoen kan word aan leerders se behoeftes nie (Bateman & Bateman, 2001: 102).
- As gevolg van fiskale beperkings vanaf regeringskant is die beleid [rakende die implementering van Inklusiewe onderwys] vir ontwikkelende gemeenskappe té idealisties, die ondersteuningstrukture té gebrekkig of afwesig en daarom is die implementering nie volhoubaar nie (Muthukrisna, 2002:7-8).
- Die voortdurende persepsie van ouers van kinders met gebreke/spesiale onderwysbehoefte dat hulle kinders so anders/uitsonderlik is,

veroorzaak dat hulle nooit werklik deel van die normale sosiale- en onderwyskonteks kan wees nie (Schoeman & Schoeman, 2002: 15).

- Inklusiewe onderwyspraktyke verhoog die werkslading en stresvlakke van onderwysers en verminder terselfde tyd hulle tyd vir refleksie oor hulle effektiwiteit (Haigh, 2002: 61).
- Die implementering en bestuur van die inklusiwiteitsproses het groter finansiële implikasies vir beide ouers, leerders, die skool en die personeel as in die bestaande stelsel (Haigh, 2002: 61-62).
- Diepgesetelde opvattinge oor inklusiewe praktyke binne die skool of gemeenskap mag die gewilligheid van personeel en ouers om te eksperimenteer met nuwe uitdagings en metodes ernstig aan bande lê (Ainscow, 2005(c): 116).

2.4 Samevattend

Uit die literatuurstudie in hierdie hoofstuk is dit duidelik dat die term inklusiewe onderwys 'n lang ontwikkelingsgeskiedenis het en dat hierdie tendens op globale skaal eksponensieel toeneem. Die evolusieproses wat inherent deel van hierdie onderwysmodel is, veronderstel ook dat daar onder bepaalde omstandighede verskillende vorme van hierdie benadering sal vergestalt én dat daar heelwat ontwikkelings is wat nie algemeen-geldend is nie.

Dit is ook duidelik dat inklusiewe onderwys 'n proses van onderwysvernuwing en voordurende transformasie eerder as 'n bepaalde, afgeronde en maklik beskryfbare eindproduk verteenwoordig. Verskillende navorsers het hierom elkeen 'n ander fokuspunt in sy of haar teorie oor watter sake noodsaaklik is om inklusiewe onderwys effektief te implementeer en volhoubaar te bedryf. Inklusiewe onderwys het verder 'n direkte invloed op skoolontwikkeling oral waar dit toegepas word. Anderson (1993: 15) se siening dat enige verandering wat skoolontwikkeling ten doel het, die volgende elemente moet insluit, is hierom ook in die algemeen van toepassing op enige skool waar inklusiewe onderwys geïmplementeer word, hetsy dit vir die eerste keer is of nie:

- i. Daar moet 'n visie wees van wat die nuwe stelsel moet bereik.
- ii. Openbare en politieke steun moet op alle vlakke binne en buite die skool verkry word ten einde begrip vir die verandering te ontwikkel.
- iii. 'n Netwerk van belanghebbendes moet gevestig word ten einde die voorgename veranderinge te bestudeer, loodsprogramme te ontwikkel, infrastruktuur-veranderinge te bewerkstellig en die regte ondersteuning op die gepaste tyd te verseker.
- iv. Veranderinge aan die leer- en onderrigprosesse moet plaasvind aan hand van die jongste navorsing en bewese resultate.
- v. Daar moet 'n verskuiwing plaasvind van administratiewe rolle en verantwoordelikhede in 'n hiërargiese kontrolestelsel na 'n stelsel van ondersteuning en gedeelte besluitneming.
- vi. Beleidsveranderinge moet plaasvind wat die nuwe opvattinge en -metodiek bepaal en dit in ooreenstemming met die wetlike vereistes bring (soos dit byvoorbeeld in die grondwet vervat word).

Ainscow (2005(c): 118-119) wys daarop dat die volgende kenmerke universeel geldend is vir inklusiewe onderwys en dat enige persoon of instansie wat beoog om dié transformasie van stapel te stuur, die volgende in gedagte moet hou:

- *Inclusion is a process; . . . a never-ending search to find better ways of responding to diversity [and] . . . learning to live with difference.*
- *Inclusion is concerned with the identification and removal of barriers; ... it involves collecting, collating and evaluating information from a wide variety of sources in order to plan for improvements in policy and practice ... and stimulate creativity and problem solving.*
- *Inclusion is about the presence, participation and achievement of all students [as they report or react to various learning experiences and outcomes].*
- *Inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalisation, exclusion or*

underachievement ... a moral responsibility to ensure their presence, participation and achievement.

Ten einde te voldoen aan die eise van hierdie onderwysmodel, moet elke aspek van 'n skool indringend getransformeer word aangesien hierdie benadering nie net 'n toevoeging tot die bestaande stelsel is nie. 'n Inklusiewe skool is 'n deurlopend transformerende skool én die aard van die skool- en personeelontwikkeling word bepaal deur die mate waartoe al die belanghebbendes van die skool bereid is om te streef om hulle siening van inklusiwiteit te bereik.

Dit beteken egter nie dat as verskillende aspekte van inklusiewe onderwys onafhanklik ontwikkel dit in isolasie moet bly nie. Die ideaal is dat daar onderling kennis geneem moet word van die eise en metodes wat deur verskillende instansies in hulle spesifieke omstandighede geïmplimenter word en om dan op 'n evolusionêre manier voordeel te trek uit die suksesse en gemeenskaplike kennis wat in verskillende skole ontwikkel word.

Dit is ook duidelik uit die literatuurstudie dat die suksesvolle implemetering van inklusiewe onderwys afhang van die steun en dryfkrag wat die proses vanuit die skool se leierskap (die skoolhoof, beheerliggaam en ander invloedryke opinievormers uit die gemeenskap) ontvang aangesien dié leierskap die middele en motivering voorsien om die proses se voordele uit te bou, eerder as om die genoemde beperkings as verskoning te gebruik om die bestaande, ontoereikende stelsel in stand te hou.

Inklusiewe onderwys is geen kitsoplossing of 'n eenfasige onderwysmodel nie. Dit stel bepaalde eise aan al die belanghebbendes van 'n skool ten einde probleme kreatief, effektief en volhoubaar op te los en effektiewe leer te verseker. Daarom is voortdurende selfondersoek, samewerking tussen al die belanghebbendes, terugvoering, refleksie, konsensus en doelgerigte (her)beplanning nodig ten einde bogenoemde aspekte aaneenskakelend en as 'n geheel te implemeter en in daaglik veranderende omstandighede te bedryf.

Wanneer inklusiewe onderwys in verskillende situasies ondersoek word, verhoog dit die stukrag aan die wêreldwye beweging om meer inklusiewe skole en inklusiewe gemeenskappe te skep aangesien inligting geassimileer word en besinning aanmoedig word.

Hoofstuk 3

Navorsingsontwerp en- metodologie

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk val die fokus op die ontologiese en epistemologiese onderbou van die navorsing. Volgens Heyns (2007: 128-129) sal die navorsing ontologies fokus op “die studie van die aard van die wese, die realiteit en die substansie van dinge” en epistemologies aandag gee aan “die studie van die teorie van die oorsprong, die aard, die metodes en die grense van kennis”. Anders gestel sal die navorsing aandag gee aan die fenomeen van inklusiewe onderwys binne die konteks van die Suid-Afrikaanse privaatskoolmilieu deur inligting voor te lê wat vir die belanghebbendes binne hierdie omgewing betekenisvol genoeg is om skole daarvolgens te ontwikkel en te bedryf.

Hierdie proses omvat die motivering en beskrywing van die navorsingmetode wat gevolg is om die persepsies van ’n aantal skoolhoofde van Suid-Afrikaanse privaatskole te peil aangaande die implementering van inklusiewe onderwys en die voortvloeiende ontwikkeling van hulle onderskeie skole. Buiten ’n uiteensetting van die aard en geskiktheid van die navorsingmetode wat gevolg is om te verseker dat die proses betroubaar en geldig is, word daar ook aandag gegee aan die steekproef én die wyse waarop die navorsingsdata ingesamel, gekodeer en geanaliseer is.

3.2 Navorsingsmetodologie

3.2.1 Inleiding

Verskeie metodes word gebruik om navorsing binne die onderwysveld te klassifiseer. Tradisioneel val navorsingsmetodologie in twee kategorieë uit op grond van die onderliggende aard van die handeling en die ingesamelde data: kwantitatief en kwalitatief. Van die verdere klassifikasies van navorsingsmetodologie word onder andere gemaak op grond van die dissipline of vakgebied (bv. sosiologies, histories, didakties, ens.); die tipe data-insamelingsmetode (bv. waarnemings, onderhoude, toetsing, ens.); die metodiek

wat gevolg word (bv. histories, beskrywend of eksperimenteel); óf deur die doel van die navorsing te beskryf (bv. basies, toegepas, evaluering, ens.) (Verma & Mallick, 1999: 43-44). Verder bepaal die navorsingsontwerp nie alleen die navorsingsmetode nie, maar ook die toepaslikheid van die navorsingsinstrument(e) wat tot die navorsers se beskikking is (Cohen, Manion & Morrison, 2002: 77).

Hedendaagse navorsingstendense in die kwalitatiewe onderwysveld toon volgens Verma & Mallick (1999: 46) dat meer aandag geskenk word aan:

- **evalueringsnavorsing** (wat fokus op sistemiese metodes van data-insameling en –analise om effektiwiteit in die onderwysveld te peil),
- **aksienavorsing** (wat fokus op onderwysverbetering deur die analise [óf self-analise] van die implementering van onderwyspraktyke, asook die verbetering van begrip vir sekere praktyke én situasies waarin onderwysers hulleself bevind) en,
- **verbruikersgeoriënteerde-navorsing** (wat ingestel is op die generering van data wat vir alle onderwysbelanghebbendes van groot waarde is).

Hierdie navorsing se metodologie sluit by bogenoemde tendense aan aangesien dit nie net gaan oor die kennisname en verbetering van bestaande onderwyspraktyke rakende inklusiewe onderwys nie, maar ook oor verbruikersbevrediging binne die hoogs mededingende, statusgedrewe milieu van die Suid-Afrikaanse privaatskoolbedryf. Die epistemologie of bevindinge wat uit hierdie studie ontstaan, is volgens Guba & Lincoln (1989: 44) 'n bepaalde tipe waarheid of kennis oor die gekose onderwerp:

Truth is a matter of consensus among informed and sophisticated constructors, not correspondence with an objective reality.

Die bevindinge wat deur hierdie kwalitatiewe navorsing gegeneer word, berus met ander woorde op die persepsies van beide die respondente én die navorser as belanghebbendes in verskillende Suid-Afrikaanse privaatskole waar inklusiewe onderwys geïmplementeer is.

3.2.2 Kwantitatiewe navorsing

Die kwantitatiewe navorsingsmetodiek wat in die onderwysveld gebruik word, is 'n aangepaste weergawe van die algemene navorsingsprosedures wat in die natuurwetenskappe ontwikkel is en steeds nougeset toegepas word. Die fokus van hierdie benadering is om wiskundig-wetenskaplike modelle te ontwikkel om akkurate, verifieerbare en algemeengeldende metings te lewer aan hand waarvan data, na analise, geïnterpreteer kan word (Kgothule, 2004: 113).

McMillan & Schumacher (2001: 15-16) en Lichtman (2006: 7-8) wys daarop dat die kwantitatiewe navorsingsmetode se navorsingswaarde gerig is op objektiwiteit; kousale verbande tussen die data en bestaande teorieë/hipoteses/modelle; en meetbare resultate. Dit fokus op 'n baie spesifieke aspek van die bestaande werklikheid; poog om 'n kousale verband tussen veranderlikes aan te dui; volg 'n voorafbepaalde reeks stappe in die uitvoering van die navorsing om objektiwiteit te verhoog en vooroordeel tot die absolute minimum te beperk; span triangulasie en kontrolegroepe in om data te verifieer; verseker dat die navorser se belange onverbode en onpersoonlik tot die studie staan; toets hipoteses; genereer data of modelle wat universeel op ander situasies toegepas kan word; beklemtoon statistiese of numeriese data; neig om 'n grootskaalse omvang te hê; én steun sterk op anonimiteit van die respondente.

3.2.3 Kwalitatiewe navorsing

In teenstelling met kwantitatiewe navorsing, is kwalitatiewe navorsing gemoed met ideografie (die interpretasie van handeling en waardes in werklike, alledaagse situasies), induktiewe redenasies en subjektiwiteit (oftewel 'n belanghebbende perspektief) (De Vos, 2000: 242).

Qualitative research means many things to many people. Some people think of qualitative research in terms of the way they see the world. While quantitative researchers think about the world as having an objective reality, many qualitative researchers speak

about a world view where reality is constructed by the researcher. As such, there is no single reality that exists independent of the researcher (Lichtman, 2006: 5).

Die navorser se verantwoordelikheid in kwalitatiewe navorsing is om sin te maak van die werklikheid en verklarings aan te bied vir die geteikende sosiale verskynsels waarmee hy/sy in die navorsingsproses in aanraking kom (Merriam, 1998: 5). 'n Kwalitatiewe navorsingsmetode laat die navorser toe om werklike situasies, insluitende ander se persepsies en waardes aangaande daardie situasies, te ondersoek en te interpreteer met inagneming van 'n reeks veranderlikes.

The approach is holistic rather than controlling, and it relies on the researcher rather than on the precise measurement instruments as the means of gathering data (Kgothule, 2004: 116).

Binne die kwalitatiewe navorsingsveld is daar nie net verskeie metodes (soos dié wat by paragraaf 3.2.1 hierbo aangedui is) nie, maar ook verskeie navorsingsinstrumente waardeur die verlangde data ingesamel word soos byvoorbeeld deur middel van aksienavorsing:

Action research is more concerned with the immediate application rather than the development of theory. It focuses on a specific problem in a particular setting. In other words, its findings are usually judged in terms of their applicability in a specific situation . . . action research can be conducted in a modest way by using a very small sample (Verma & Mallick, 1999: 12).

Hierdie navorsingmetodiek vertoon in aansluiting by bogenoemde beskrywings die volgende eienskappe:

Dit bied . . .

- 'n beperkte weerspieëling van die implementering van inklusiewe onderwys in die privaatskoolmilieu,
- 'n verband tussen inklusiewe onderwyspraktyke en skoolontwikkeling in die privaatsektor,

- motivering vir verdere navorsing binne en buite die privaatskoolmilieu rakende inklusiewe onderwys, skoolontwikkeling en praktykverbetering (Cohen, Manion & Morrison, 2002: 79).

Dié navorsing het 'n beperkte omvang aangesien dit op die persepsies van enkele skoolhoofde in 'n sekere aantal Suid-Afrikaanse privaatskole fokus. Daar is binne die navorsing primêr van onderhoude as navorsingsinstrument gebruik gemaak om die verlangde data van die skoolhoofde te verkry, te verwerk en te interpreteer. Daar is tot 'n mindere mate ook van 'n literatuurstudie en dokument-analise gebruik gemaak om sekere inligting vanuit die onderhoude te verhelder .

3.2.4 Steekproef

Daar is twee steekproefstrategieë tot die beskikking van 'n navorser: 'n waarskynlike/ lukrake steekproef aan die een kant en 'n nie-waarskynlike/doelgerigte steekproef aan die ander kant (Cohen, Manion & Morrison, 2002: 99). Daar word in hierdie navorsing van 'n doelgerigte steekproef gebruik gemaak omdat die navorsing vanweë die ontwerp 'n beperkte omvang het en die keuse van die respondente ook berus op gerieflikheid en beskikbaarheid vir insluiting. Die insluiting van die respondente hang dus af van die navorser se doelbewuste keuses asook spesifieke kriteria en dit sluit lede van die groter bevolking uit, terwyl dit vanweë die omvang nietemin 'n unieke verskynsel verteenwoordig.

Die respondente se insluiting berus op hulle voldoening aan die ondergenoemde, spesifieke kriteria:

- Elkeen van die respondente staan aan die hoof van 'n Suid-Afrikaanse privaatskool waar inklusiewe onderwys reeds vir 'n aantal jare én op 'n ander vlak as die ander skole in die steekproef bedryf word.
- Die hoofde het verskillende blootstelling en formele opleiding in die implementering en bedryf van inklusiewe onderwys.
- Elkeen van die privaatskole ontvang geen finansiële staatshulp (subsidies) wat hulle skoolontwikkeling kan beïnvloed.
- Twee van die skole is hoërskole en twee is laerskole.

- Een laerskool en een hoërskool onderrig beide seuns en dogters, terwyl die ander laer- en hoërskool monastiese (seun)skole is.
- Al vier skole is geleë in welgestelde woonbuurte en daar is bepaalde sosiale én akademiese prestige verbonde aan die skole se onderwysprosesse. Dit beteken daar is bepaalde verwagtings vanuit die gemeenskap oor die skool se etos, tradisies en die personeel se praktyke.
- Al vier skole het baie goeie infrastruktuur, toepaslike hulpbronne (insluitende voldoende finansies) om leerders met spesiale onderwysbehoefte te kan akkommodeer, en beskou hulself as 'n toonaangewende skool met betrekking tot inklusiewe onderwys in Suid-Afrika.
- Al vier skole staan in 'n baie mededingende posisie nie net teenoor mekaar nie, maar ook teenoor ander privaat skole. Die inklusiewe onderwysprogram word deur sommige belanghebbendes in hierdie gemeenskappe as 'n nismark in hierdie milieu gesien.

Respondente is gekies omdat hulle na die navorser se mening nie alleen duidelik by die stereotipiese Suid-Afrikaanse profiel van 'n bevoorregte privaat skool pas nie, maar ook omdat hulle waarskynlik die betekenisvolste inligting aangaande inklusiewe onderwys en verbandhoudende skoolontwikkeling kan bied.

Participants were chosen that were considered to be “information rich” in that each possessed knowledge of and experience with the issue under investigation (Northcutt & McCoy, 2004: 87).

3.3 Metode vir data-insameling

3.3.1 Onderhoude

Onderhoude bied aan die navorser bepaalde voordele wanneer dit gaan oor die vasstelling van respondente se persepsies en die onderliggende waardesisteme wat handeling of idees beïnvloed omdat dit die navorser die kans bied om op 'n subjektief-georiënteerde wyse betekenisvolle inligting af te lei uit gesproke inligting én waargenome handeling wat tydens die gesprek gemaak word

(Lichtman, 2006: 117). Cohen, Manion & Morrison (2002: 267) beaam hierdie voordeel:

Interviews enable participants – be they interviewers or interviewees – to discuss their interpretations of the world in which they live, and to express how they regard situations from their own point of view. In these senses the interview is not simply concerned with collecting data about life: it is part of life itself, its human embeddedness is inescapable.

Maar hierdie aspek van onderhoude is een van die eienskappe wat volgens kritici van hierdie navorsingsinstrument, die betroubaarheid van die data en bevindinge kan ondermyn. Verma & Mallick (1999: 122-123) noem ook dat hierdie ondersoekmetode 'n groot las op beide die ondersoeker en die respondente se hulpbronne en veral hulle tyd plaas.

Verma & Mallick (1999: 123) – soos Cohen, Manion & Morrison (2002: 270) – beskryf drie tipes onderhoude:

- *There is the **structured interview** in which the interviewers have a list of prepared questions from which they cannot deviate.*
- *At the other extreme, there is the **unstructured or open-ended interview** in which the researcher has some broadly defined objectives but allows the interviewee a great deal of freedom in his or her responses. The researcher positively encourages him or her to explore at depth issues within those broad research objectives . . .*
- *Between these two extremes lies the **semi-structured interview**. Since there is a continuum between the two extremes, the extent to which a semi-structured interview is structured varies from case to case.*

Lichtman (2006: 118) voeg nog 'n tipe onderhoud by bogenoemde klassifisering:

- **Casual or unplanned interviews.** *Often when you are in the field conducting either a case study or an ethnography, opportunities arise for you to talk to some of your participants.*

Die teoretici wys ook daarop dat onderhoudvoerders bedag moet wees daarop dat respondente nie altyd “voorspelbaar” reageer wanneer hulle onderhoudvrae beantwoord nie. Dit is omdat hulle response nie altyd binne die omvang van die betrokke vraag of navorsingsfokus mag val nie óf die response mag dalk nie genoeg relevante inligting bevat nie. In sulke gevalle moet die navorser gereed wees om met addisionele vrae rigting of verheldering aan die gesprek te verleen (Lichtman, 2006: 90; Verma & Mallick, 1999: 124). In die lig van bogenoemde inligting is daar besluit om in hierdie navorsing semi-gestruktureerde onderhoude te gebruik aangesien dit die navorser toelaat om 'n sekere lys vrae te vra sonder om té rigied te wees en addisionele vrae uit te sluit. Hierdie benadering het aan die navorser die ruimte gebied om, afhangend van die respondent se antwoord, indringender te kon ingaan op sekere aspekte wat ter sprake gekom het.

Die doel van die onderhoude is om inligting aangaande respondente se opvattinge oor inklusiewe onderwys binne 'n baie spesifieke milieu ('n bepaalde soort Suid-Afrikaanse privaatskool) in te win. Ten einde 'n mate van vergelykbaarheid in die response te verkry; die betroubaarheid te verhoog én om binne die goedgekeurde etiese parameters van die navorsing te bly, is daar van 'n voorafbepaalde lys vrae in elkeen van die onderhoude gebruik gemaak. Die onderhoude het daarom 'n standaard semi-gestruktureerde styl vertoon (Cohen, Manion & Morrison, 2002: 271).

Verskillende tipes vrae is aan die respondente in die onderhoude gerig, alhoewel die oorgrote meerderheid van die vrae in die vraelys gestruktureer is om 'n oop of onwillekeurige respons te ontlok. Die semi-gestruktureerde onderhoud het op hierdie wyse ryk, genuanseerde inligting oor die fenomeen in elkeen van die skole gelewer. Die reeks vrae wat die navorser gebruik het, kan aan hand van verskeie kriteria geklassifiseer word, maar vir die doel van deurlopendheid is daar gehou by 'n klassifisering wat deur Lichtman (2006, 122-124) voorgestel word. Hiervolgens is die vrae in die lys van 'n **omvattende aard** (bv. *Explain your point of view about the viability of inclusive education in private schools*); baie **spesifiek gefokus op sekere scenarios** (bv. *Elaborate on the effect that your school's inclusive education model has on parents, teachers and learners*); **vergelykend van aard** (bv. *What do you consider the major pitfalls of this*

education model?); gerig op die verkenning van alle aspekte van die onderwerp (bv. eers: *Do you think that all the stakeholders in your school understand the demands that inclusive education requires? en daarna, What is your opinion about the effect that inclusive education has had and still has on the development of your school?); en oop* ten einde die respondente toe te laat om addisionele inligting by te voeg.

Die onderhoud waarop hierdie navorsing gebaseer is, is persoonlik met elkeen van die vier respondente (skoolhoofde) in hulle onderskeie kantore gevoer nadat daar aanvanklik eers per e-pos én daarna per telefoon mondelinge instemming asook skriftelike toestemming vir die onderhoud verkry is. Elkeen van die respondente was gemaklik in die gekose ruimtes en hulle het ingestem dat die onderhoud se inligting digitaal opgeneem kon word op voorwaarde dat sekere identifiserende inligting oor hulle skole nie later openbaar gemaak sou word nie. Die data-insameling vanuit die onderhoud is konteks-spesifiek omdat dit kwalitatief fokus op die privaatskoolmilieu in vier skole met bewese praktyke ten opsigte van die implementering van inklusiewe onderwys; dit reflekteer bepaalde praktyke rakende inklusiewe onderwys in elkeen van die gekose skole; dit lei tot 'n verheldering van inklusiewe onderwyspraktyke en die effek op skoolontwikkeling in die Suid-Afrikaanse privaatskoolmilieu aan ander belanghebbendes; én dit moedig onderlinge samewerking en praktykassessering aan vanweë die feit dat dit kennis oor die onderwerp byvoeg.

3.3.2 Literatuurstudie

Die literatuurstudie vervul verskeie funksies in hierdie navorsing. Eerstens bied dit 'n verwysingsraamwerk en 'n teoretiese begroning vir die beplanning van die omvang en aard van die navorsing (Lichtman, 2006: 105). Hierdie navorsing se literatuurstudie vorm met ander woorde 'n noodsaaklike element om die stand van inklusiewe onderwys nie net in die Suid-Afrikaanse privaatskoolmilieu te verstaan nie, maar ook om 'n begrip te ontwikkel van die evolusionêre aard van dié onderwysmodel in die breër Suid-Afrikaanse- en internasionale onderwysvelde.

'n Verdere funksie van die literatuurstudie is volgens Cohen, Manion & Morrison (2002: 105-107) om die betroubaarheid en geldigheid van die inligting wat uit die navorsingsdata (in hierdie geval die onderhoude) na vore mag tree, te ondersteun. In hierdie opsig is die literatuurstudie deel van die triangulering [*the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour* (Cohen, Manion & Morrison, 2002: 112)] . Verma & Mallick (1999: 142) bevestig hierdie funksie deur te noem dat die literatuurstudie 'n geleentheid bied om 'n verband te lê tussen die geldigheid en toepaslikheid van dieselfde navorsingsinligting en bevindings in verskillende scenario's en eras.

Lichtman (2006: 105) wys ook op die voor- en nadele van 'n literatuurstudie ten einde die navorser in staat te stel om die verbande tussen die fenomeen en verbandhoudende ontwikkelings of faktore aangaande die onderwerp te lê. Die literatuurstudie bied die navorser met ander woorde die geleentheid om voor, tydens én in die afloop (interpretatiewe fase) van die kwalitatiewe navorsing addisionele, inter- of intradissiplinêre inligting, by te werk ten einde die rasionaal vir sekere besluite wat respondente geneem het te kan begryp of te kan belig. Op hierdie wyse word die literatuurstudie deel van die kreatiewe werklikheid wat geskep word en vorm dit deel van die holistiese beeld oor die bestudeerde fenomeen (Heyns, 2007: 131).

Dié literatuurstudie, asook Hoofstuk 2 van hierdie navorsing, beskryf die ontwikkelingsgang van die implementering van inklusiewe onderwys op internasionale gebied en dan spesifiek in sekere statebondlande en die VSA aangesien hierdie lande se onderwysmodelle, vanweë sosio-historiese redes, 'n beduidende invloed op die aard van die meerderheid van die Suid-Afrikaanse privaatskole uitoefen. Die literatuurstudie bied ook verwysings na handleidings, indekse (soos *The Index for Inclusion* van Ainscow, e.a.) en ander bronne (bv. handleidings) waarvolgens die effektiwiteit van inklusiewe onderwys in onderwysinstellings gepeil kan word.

3.3.3 Dokument-analise

Ten einde die betroubaarheid van die bevindinge van hierdie navorsing te verhoog, is sekere inligting uit die onderhoude vergelyk met bepaalde, gepubliseerde webwerfinligting oor die onderskeie skole se inklusiewe prosesse. Dit het behels dat elkeen van die skole se webinligting ondersoek is ten einde tekens van die inklusiewe beleid, –kultuur en –praktyke vas te stel. Op dié wyse kon die betroubaarheid van inligting uit die onderhoude verhoog word omdat daar verbande gelê kon word . . .

- met betrekking tot die inhoud van elke skool se webinligting;
- vanweë dieselfde benadering wat gevolg is tot elke webwerf;
- omdat die navraag oor die elektroniese inligting op dieselfde wyse gekonstrueer is; en,
- die resultaat wat verkry is uit die webinligting volgens verwagting was (met ander woorde volgens die afleidings wat uit die onderhoude gemaak is).

Die aard van hierdie data is ook tematies-spesifiek met die onderhoud-data omdat dit verband hou met dieselfde temas wat laasgenoemde inligting geïdentifiseer is .

3.4 Data-analise

Die data-analise en data-interpretasie van die onderhoude wat in hierdie navorsing gebruik is, kom volgens Cohen, Manion & Morrison (2002: 282) tot stand uit verskeie fases waarin daar met die data omgegaan word. Dié onderstaande, aanbevole fases is gebruik om die ouditief-ingesamelde (digitaal opgeneemde) data te verwerk nadat die onderhoude elkeen verbatim getranskribeer en op skrif gestel is.

- *Generating natural units of meaning,*
- *Classifying, categorizing and ordering these units of meaning,*
- *Structuring narratives to describe the interview contents,*
- *Interpreting the interview data*

Daar is in die data-analise 'n deurlopend-vergelykende metode gebruik om een segment van die data met die ander segmente van die data (in dieselfde

onderhoud en tussen verskillende onderhoude) te vergelyk ten einde ooreenkomste en verskille te kon aandui (Merriam, 1998: 18; Cohen, Manion & Morrison, 2002: 133). Op hierdie wyse is daar aan hand van die vraelys 'n raamwerk geskep waarvolgens die data onder bepaalde punte gegroepeer is ten einde sekere patrone, temas of kategorieë, afleidings en motiverings te kon genereer. Hieruit is 'n holistiese beeld van elke skool en van die groep as geheel gevorm.

Die respondente het elkeen insae in 'n elektroniese kopie van hul onderskeie onderhoude gehad ten einde die getrouheid van die transkripsie te kon bevestig. Die verwerkte data word laastens gestoor en geanaliseer volgens die bepalinge wat in die etiese klaring vervat is.

3.5 Geldigheid en betroubaarheid van die data-analise en data-interpretasie

Hierdie navorsing word vanweë die kwalitatiewe aard daarvan beïnvloed deur die insette van die onderskeie respondente asook die navorser se eie waardes en sienings. Coleman, Perry & Schwen (1997: 271) moedig navorsers aan om hierdie aspek van hulle kwalitatiewe navorsing te erken, omdat dit nie noodwendig die navorsing se geldigheid en betroubaarheid ondermyn nie:

This does not mean that the investigator's values should be the predominant factor in the inquiry, but only that these values should be recognized as an influence.

Die navorser het verder op 'n deurlopende basis in die navorsing verskillende stappe geneem om die geldigheid en betroubaarheid van die data-analise én die bevindings te verseker. Tot hierdie doel is Creswell, e.a. (2007: 113-115) en Lemmer (1993: 110-111) se voorwaardes vir verhoogde betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing nagevolg. In die proses is die navorser se rol in die navorsing deurlopend duidelik gemaak; verskillende data-bronne gebruik om inligting te trianguleer; veralgemening beperk; die keuse van die respondente is verantwoord; die betrokke konteks of sosiale milieu van die navorsing is uitgelig;

verskillende data-insamelingsmetodes is gebruik; en erkende kwalitatiewe data-analisetegnieke is ingespan én is die beperkinge van die navorsing (soos dat die bevindinge gebaseer is op 'n beperkte steekproef) uitgelig.

Die onderhoude is elektronies (digitaal) opgeneem en verbatim deur die navorser self opgeteken is (ten einde die vertroulikheid te behou) alvorens dit vir verifiëring aan die onderskeie respondente en die studieleier beskikbaar gestel is. Die data bevat beide die ondersteunende en weersprekende standpunte van al die respondente. Verder is inligting uit die onderhoude vergelyk met ander inligtingsbronne uit die skool (soos die skool se webbladsy) asook addisionele literatuurbronne ten einde sekere afleidings uit die onderhoude te motiveer of te weerlê (Cohen, Manion & Morrison, 2002: 133).

Aspekte wat die geldigheid van die data en bevindings in hierdie navorsing verhoog is onder andere die feit dat die respondente se anonimiteit gewaarborg is; dat die nodige toestemming vir die navorsing vooraf van alle belanghebbendes verkry is; dat die respondente geen betaling of direkte voordeel uit die onderhoud gekry het nie; dat 'n loodsprojek met ander respondente oor die onderwerp vooraf gedoen is; dat elektroniese hulpmiddels ingespan is om die onderhoude op te neem en outentiek weer te gee; en dat verskillende vlakke van triangulasie (Cohen, Manion & Morrison, 2002: 113) ingespan is om afleidings te bevestig.

3.6 Samevattend

Kwalitatiewe navorsing poog om navorsingsvrae te verhelder deur insae te gee in die sosiale omstandighede waarbinne respondente optree en deur die perspektief van die navorser sin te probeer maak waarom die respondente op 'n bepaalde wyse met 'n sekere fenomeem omgaan. Die navorser poog met ander woorde om 'n holistiese beeld van 'n betekenisvolle aspek van die werklikheid te skep aan hand van 'n algemeen-aanvaarde, gemotiveerde navorsingsmetodologie.

In Hoofstuk 3 is daar 'n uiteensetting gegee van die navorsingsmetodologie asook die navorsingstyl waarvolgens die persepsies van 'n spesifieke groep

respondente gepeil kon word. Daar is verduidelik waarom daar primêr van onderhoude as navorsingsinstrument gebruik gemaak is én die voor- en nadele van onderhoude as data-insamelingsmetode is belig. Laastens is daar 'n uiteensetting gegee van hoe die data verwerk is en watter stappe geneem is om beide die navorsingsproses en die bevindinge se geldigheid en betroubaarheid te verseker.

Hoofstuk 4

Data-analise en navorsingsbevindinge

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk val die fokus op die kategorisering en interpretasie van die getranskribeerde inligting wat vanuit die onderhoude verkry is ten einde antwoorde te verskaf vir die vrae wat in hoofstuk 1 gestel is. Die sekondêre doel van die data-analise is om die verband tussen die data uit die onderhoude en die inligting vanuit die literatuurstudie (en ander gepubliseerde inligting soos dié op die skole se webblaaie) te bepaal.

Aangesien die response van die respondente – die rou data – nie noodwendig nêr inligting oor 'n bepaalde vraag of item bevat nie is die vyftien vrae van die onderhoud vir hierdie doel breedweg in vyf groepe geplaas nadat 'n induktiewe koderingsproses soos beskryf deur Cohen, *et al* (2000: 284-285) en Henning, van Rensburg & Smit (2004: 104-109) gevolg is. Die data is met ander woorde getranskribeer en deurgelees ten einde te bepaal watter prominente temas na vore tree. Hierna is die tekste weer gelees terwyl spesifieke segmente van die data onder die prominente temas ingedeel is. Die laaste stap was om spesifieke idees of woorde in die segmente te etiketteer en sodoende te kodeer sodat hierdie inligting later in nuwe verhoudings geplaas en geïnterpreteer kon word. In hierdie proses is daar probeer om sover moontlik te hou by die presiese bewoording wat deur die onderskeie respondente gebruik is.

Die gekodeerde inligting is op hierdie manier tematies geskakel en is in ooreenstemming met Lichtman (2006: 165) se opinie oor die verwerking van kwalitatiewe data in vyf groepe ingedeel:

These categories can then be organized into five to seven concepts. As a general rule, even large data sets do not reveal more than this small number of central and meaningful concepts about the topic of interest.

Die omvang van die temas het hul ontwikkeling uit die aard van die data oor elke vraag geneem omdat nie al die respondente ewe veel oor al die aspekte van die verskillende temas gesê het nie. Daar was met ander woorde nie presiese oorvleueling van die data tussen al die respondente moontlik nie en daar kon net van die beskikbare inligting gebruik gemaak word.

Die data oor elkeen van hierdie tematiese groeperings is vervolgens onder 'n samevattende opskrif geplaas en volgens die onderskeie respondente se navorsingsidentiteite (Respondente A tot D) weergegee. Daar is daarna na klein en duideliker verbande én verskille tussen die respondente se gekodeerde antwoorde gesoek. Relevante webbladinligting oor die skool se aktiwiteite is ook in hierdie proses betrek alvorens daar 'n samevatting oor elkeen van hierdie onderafdelings geskryf is.

4.2 Data-analise

4.2.1 Die invloed van die Suid-Afrikaanse privaatskole se aard en ligging, asook die kundigheid van hulle belanghebbendes in die implementering van 'n inklusiewe onderwysprogram.

4.2.1 (a) RESPONDENT A

Respondent A staan aan die hoof van 'n privaatskool vir laerskoolseuns aan die buitewyke van die tradisionele sakekern van Johannesburg in Gauteng. Hy word op die skool se webblad beskryf as 'n besondere opvoedkundige en 'n vernuftige besigheidsman wat sy skool die 21^{ste} eeu ingelei het. Respondent A is al 12 jaar lank aan die stuur van sake by dié skool.

Skool A is 'n laerskool en daar is jaarliks tussen 430 en 450 ingeskrewe leerders. Hierdie getal leerders word doelbewus beperk tot minder as 450 ten einde te waarborg dat klasgroepe nie groter as 20 leerders per klas sal wees nie. Die leerders word in agt jaargroepklasse, wat strek vanaf Graad 0 tot Graad 7, ingedeel. Daar is, volgens die beskikbare internetinligting, drie klasse per graad sodat elke leerder “geken en gekweek” kan word.

Respondent A is op onkoste van die skool formeel onderlê in die bestuur en verbetering van 'n privaatskool. Hy het hierdie nagraadse meestersgraadkwalifikasie aan die *Klingenstein Institute* (Columbia Universiteit) behaal kort nadat 'n besluit oor kleiner klasgroepe vanweë druk uit die ouers se geledere by die skool deurgevoer is. Sy nagraadse studie se fokus was spesifiek gerig op die implementering van inklusiewe onderwys op 'n internasionale vlak in geïntegreerde skole. Buiten hierdie opleiding erken Respondent A dat hy voor hierdie kwalifikasie ook bepaalde informele praktykervaring aangaande inklusiewe onderwys opgedoen het.

Die skool bestaan reeds 90 jaar en is geleë midde-in 'n woonbuurt wat deur die hoof beskryf word as *at the upper end of the socio-economic sphere*. Die leerders kom met ander woorde hoofsaaklik uit welgestelde huishoudings. Die samestelling van die leerders is redelik homogeen. Die hoof het dit in die onderhoud duidelik gemaak dat die skoolgemeenskap se ouers aan die een kant verteenwoordig word deur kunstenaars en akademici en aan die ander kant regsgeleerdes en bankiers insluit. Laasgenoemde groep ouers is die grootste groep wie se kinders by die skool onderrig ontvang.

Die skool het 'n gevestigde departement vir die akademiese ondersteuning van leerders. Dié departement se fokus val op remediërende onderwys, spraakterapie én arbeidsterapie aan veral leerders uit die Graad 2 tot Graad 4 ouderdomsgroepe.

Die hoof sê dat sover sy kennis strek, is al die skool se personeel (as een van die groepe belanghebbendes by die skool) bereidwillig om leerders vanuit hierdie agtergrond én vanweë hulle verskeie akademiese-, ontwikkeling- en onderwysbehoefte, te hanteer.

4.2.1 (b) **RESPONDENT B**

Respondent B is die skoolhoof van 'n middelskool vir seuns en meisies (Grade 7 tot 9) in die Wes-Kaap. Alhoewel die skool hoofsaaklik bestaan om die belange van 'n spesifieke geloofsgemeenskap te dien, is dit nietemin oop vir enige leerder van enige geloof of onderwysbehoefte. Die skool dien as deurgangskool vir

leerders vanaf drie laerskole vir leerders van hierdie geloofsgroep tot dié gemeenskap se hoërskool. Die onderskeie skole is onafhanklik van mekaar, maar nietemin interafhanklik. Al die skole volg dieselfde filosofie en benadering ten opsigte van die implementering van inklusiewe onderwys.

Respondent B lei, volgens die webinligting, die middelskool vir seuns en dogters reeds 18 jaar lank en hy is ook, as direkteur van akademie, 'n dienende lid op die skoolgroep se uitvoerende bestuur (wat 8 skole administreer). Hy beskik oor 'n sertifikaat in skoolbesigheidsbestuur van *The National College of School Leadership* in Brittanje. Hy het in 1996 'n kursus in skoolleierskap aan *Harvard Universiteit* (in Massachusetts) deurloop. Hy is tans besig met verdere studie aan 'n Britse tersiêre instansie ten einde sy bestuursvaardigheid verder uit te brei. Respondent B het 13 jaar gelede, toe die inklusiewe onderwysproses geloods is, geen praktyk- of teoretiese ervaring oor hierdie onderwysmodel gehad nie.

Daar is ongeveer 1800 ingeskrewe leerders (vanaf Gr.0 tot Gr. 12) in dié gemeenskap se groep skole. Skool B, wat jaarliks tussen 550 en 600 leerders het, bestaan reeds 90 jaar en is geleë in 'n tipiese goeie Suid-Afrikaanse woonbuurt in die Wes-Kaap. Die leerders is afkomstig uit huishoudings wat al die ekonomiese strata van die spesifieke geloofsgemeenskap reflekteer aangesien die skool volgens Respondent B 'n morele verpligting het om al die kinders uit "hulle" gemeenskap primêr in dié besondere geloof te onderlê. In die praktyk beteken dit dat geen leerder wat lid is van hierdie spesifieke geloofsoortuiging weggewys word nie, ongeag wat hulle spesifieke materiële- of onderwysbehoefte ookal mag wees.

Die skool beskik oor 'n verskeidenheid spesialiste soos opvoedkundige sielkundiges, onderwysassistente en remediërende onderwysers se dienste in die skool ten einde inklusiewe onderwys effektief te kan bedryf. Hierdie kundiges resorteer onder 'n Onderwysontwikkelingseenheid, 'n Opleidingseenheid vir beroepsvaardighede, 'n Akademiese ondersteuningsdepartement én die Direkteur vir Akademie.

4.2.1 (c) RESPONDENT C

Respondent C staan aan die hoof van 'n gekombineerde voor-, laer- en hoërskool vir seuns en meisies geleë in een van die mees gegoede woonbuurte van die suid-westelike voorstede van Johannesburg, Gauteng. Hy het 40 jaar ondervinding as skoolhoof – 21 jaar daarvan aan die stuur van die huidige instelling.

Die jaarlikse totale aantal ingeskrewe leerders aan hierdie groep skole, wat ook koshuisgeriewe het, is 660 leerders. Die skool bestaan reeds 29 jaar as opvoedkundige instelling in sy huidige ligging. Vanuit opmerkings soos: *I have always had a policy*, word afgelei dat die skool vir die afgelope 21 jaar onder Respondent C se leiding 'n inklusiewe benadering gevolg het.

Respondent C is nie net die uitvoerende onderwysbestuurder van hierdie groep skole nie, maar ook 'n prominente geestelike leier in daardie gemeenskap. Hy was gretig om sy sosio-politieke rol (en sy toekennings in hierdie verband) binne die bepaalde gemeenskap én in die wyer Suid-Afrikaanse opset aan die navorser uit te wys.

Alhoewel Respondent C 'n ervare onderwysbestuurder is, het dit uit opmerkings soos: *Please don't use all this politically correct language; I'm not the person to talk about these things, the "new speak" en I'm too long in it to talk rubbish*, duidelik geword dat alhoewel die skool se funksionering empatie toon vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, Respondent C duidelike voorbehoude het ten opsigte van die retoriek ofte wel pedagogies-teoretiese begroning van inklusiewe onderwys as onderwysmodel. Die primêre motivering vir sy navolging van inklusiewe onderwyspraktyke blyk gebaseer te wees in die verwagting wat daar op hom rus vanuit die sosio-politiese én geestelike sferes om sosiale geregtigheid in sy skool en die breër gemeenskap te laat geskied. Hy sê hieroor die volgende in die onderhoud:

We're a normal school but we make allowances for everyone ... and we have made scholarships available to disadvantaged children, whether they are physically disadvantaged, culturally disadvantaged ... This school has

made available for twenty years, out of its own funds, one million rand a year for disadvantaged children.

Respondent C was ook, ten spyte van sy lang en suksesvolle rol in die onderwysbestuurswêreld, huiwerig om hom uit te spreek oor die meriete of gevolge van 'n inklusiewe onderwys-benadering. Hy was, in sy eie opinie, nie enige onderwyskenner wat die regte antwoorde aangaande inklusiewe onderwys het nie.

4.2.1 (d) **RESPONDENT D**

Respondent D staan aan die hoof van 'n seunshoërskool wat deel van 'n groep van vyf skole op dieselfde kampus is. Die groep skole funksioneer onafhanklik, maar is nietemin interafhanklik om sekere hulpbronne, insluitend personeel, te deel. Die skool is geleë in die welgestelde noordelike voorstede van Johannesburg, Gauteng. Die instelling is 56 jaar oud en die skool bedryf afgelope 10 jaar 'n inklusiewe onderwysmodel met 'n beperkte omvang.

Daar is jaarliks sowat 750 ingeskrewe leerders aan hierdie instelling wat onderrig bied aan Graad 8 tot 12 leerders. Die leerders word onderrig deur 65 onderwysers en hulle word bygestaan deur 13 nie-akademiese personeellede. Die akademiese ondersteuningsdepartement beskik oor die dienste van twee opvoedkundige sielkundiges, 'n kliniese sielkundige en 'n remediërende onderwyser sowel 'n aantal ouers wat van tyd tot tyd optree as onderwys-assistente (skrywers en tekslesers) ten tye van verskillende assesseringsgeleenthede in die skool.

Respondent B het sowat 3 jaar se ondervinding as skoolhoof en 7 jaar se ervaring van inklusiewe onderwys. Sy kennis aangaande inklusiewe onderwys is opgedoen deur praktykervaring en persoonlike ondervinding. Hy is ook aanvanklik – toe die konsep ondersoek is – afgevaardig om by 'n ander privaatskool, wat in daardie stadium reeds vir 'n paar jaar 'n suksesvolle inklusiewe benadering gevolg het, te gaan aanklop het vir raad. Hierbenewens het hy uit die aard van sy senior bestuursposisie oor die laaste paar jare baie belese geword en gedetailleerd ingelig geraak oor die onderwerp.

4.2.1 (e) **Samevattend**

Die skole van die respondente in die steekproef kan geklassifiseer word as medium- tot groot privaatskole. Al vier die skole in die steekproef is geleë in gegoede woonbuurtes in twee Suid-Afrikaanse metropole. Die skole is almal gevestigde privaatskole (wat tussen tussen 29 en 90 jaar bestaan) met ryke tradisies vir uitnemende akademiese prestasies, goed gevestigde klaskamerpraktyke en buitemuurse programme en daar is by elke skool hoë verwagtinge uit die gemeenskap dat die genoemde statuur (en handelsnaam) van die skool in toekomstige ontwikkelings en verwikkelings by die skool gehandhaaf sal word.

Al vier die respondente in die steekproef is ervare onderwysleiers wat enigiets van tussen 3 en 20 jaar lank reeds aan die bestuur van hulle betrokke instellings is. Hierbenewens het elkeen van hierdie skoolhoofde praktykervaring van tussen 7 en 20 jaar oor inklusiewe onderwyspraktyke. Twee van die hoofde het in hulle formele nagraadse opleiding te doene gekry met elemente van inklusiewe onderwys. Al vier die skoolhoofde se kennis oor die implementering en bestuur van 'n inklusiewe onderwysproses by 'n skool is primêr gebaseer op hulle praktykervaring en die insette van spesialiste op die gebied óf ouers van leerders met spesiale onderwysbehoefte. Slegs twee van die hoofde voel versekerd genoeg om belangstellendes in inklusiewe onderwys sonder huiwering te nooi om dié benadering in aksie te kom beleef.

Net een van die skole in die steekproef is ten volle inklusief; dit maak met ander woorde ten volle voorsiening vir alle leerders met spesiale leer-, gedrag- en fisiese behoeftes in elke hoofstroomklaskamer. Die ander drie skole in die steekproef bedryf om verskillende redes inklusiewe programme wat leerders met spesifieke leer-, gedrag- en fisiese probleme in wissellende mates tot die hoofstroomklasse in die onderskeie skole toelaat. Daar word in die skole met die beperkte inklusiewe prosesse hoofsaaklik op leerders met fisiese- of leerprobleme gefokus.

Daar bestaan by elkeen van die skole in die steekproef verskillende motiverings waarom hulle inklusiewe onderwysprosesse by hulle hoofstroomskole bedryf. Hierdie redes wissel van 'n religieuse of morele verpligting tot 'n sosio-politiese gebaar om groter verdraagsaamheid vir mense met spesiale behoeftes (oftewel gemarginaliseerdes) in die samelewing te bewerkstellig. Die primêre rede vir die implementering van die inklusiewe benadering was in al die gevalle in die steekproef nie die verbetering van die onderskeie skole se onderwysprogramme nie, maar eerder bogenoemde redes. Al die respondente was egter van mening dat hulle skole en die leerders in die skole vandag voordeel trek uit die verskillende, geïmplementeerde inklusiewe programme.

Die inklusiewe programme by die respondente se skole word almal bestuur deur 'n departement vir akademiese steun. In hierdie departemente word daar van die professionele dienste van opvoedkundige sielkundiges, kliniese sielkundiges, remediërende onderwysers, terapeute en onderwys-assistente gebruik gemaak. Die onderskeie skole beskik oor hierdie personeel óf as deel van hulle permanente personeel óf hulle verwys leerders na buiteskoolse diensverskaffers (bv. arbeidsterapeute) nadat hulleself die nodige assesserings gedoen het.

4.2.2 Kriteria en oorwegings van die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole in die vestiging van hulle inklusiewe skole

4.2.2 (a) RESPONDENT A

Volgens Respondent A bepaal die definisie of omskrywing van die term *inklusiewe onderwys* die aard én mate waaraan sy skool kan voldoen aan versoeke van leerders met spesiale onderwysbehoefte om tot die skool toegelaat te word. Hy wys daarop dat inklusiewe onderwys in Brittanje byvoorbeeld benewens die insluiting van leerders met fisiese gebreke of leerprobleme ook kan verwys na die insluiting van leerders met spesifieke gedragsprobleme. Daarenteen verwys die Suid-Afrikaanse omskrywing van die term nie pertinent na gedragskwessies nie, maar kan dit wel die insluiting van leerders vanuit 'n bepaalde milieu of kultuur (waarteen daar byvoorbeeld vantevore gediskrimineer is) veronderstel. In die Suid-Afrikaanse konteks is die vraag meestal in welke mate 'n skool fisies gestremdes of leerders met

leerprobleme (soos byvoorbeeld Apergersindroom) in hoofstoomskole kan akkommodeer.

Respondent A maak dit duidelik dat sy skool nog altyd, selfs voordat die term inklusiewe onderwys populêr geraak het, 'n baie oop en nie-uitsluitende toelatingsbeleid gehad het. Volgens hierdie beleid of benadering word 'n leerder, ongeag sy spesiale onderwysbehoefte, tot die skool toegelaat wanneer die besluitnemers en belanghebbendes van mening is dat daardie leerder sal kan baat vind by die skool se onderwysprogram.

We normally look at each individual based on merit. But not merit in the normal sense. We base our decision on whether we feel that we can effectively assist that individual.

Vanweë die ligging van Responent A se skool, bo-op 'n rant met die gevolglike baie trappe en verskillende vlakke waarop die verskillende klasse en fasiliteite geleë is, is die infrastruktuur die eerste van 'n reeks beperkende faktore wanneer daar oor die toelating van spesifieke leerders met spesiale onderwysbehoefte in Skool A besluit moet word.

'n Tweede faktor waaraan oorweging geskenk moet word is die etikettering van die skool as 'n remediërende- of spesiale onderwys instansie wanneer daar "te veel" leerders met spesiale onderwysbehoefte in die skool toegelaat sou word.

The other constraint would be the buy-in from parents and the extent to which they would tolerate and accept a large number of pupils whom they would perceive to have issues. So, I think it is very much a question of how much is too much.

Die derde faktor wat die toelating van leerders met spesiale onderwysbehoefte in Respondent A se skool beïnvloed is die aantal klasse in elke graad. Die besluit oor die beperkte aantal klasse in elke graad vloei voort uit 'n besluit oor die juniorgrade wat, volgens die gepubliseerde skoolgeskiedenis, vyf jaar gelede (in respons op ouers se versoeke) geneem is. Die gevolg van die stap word as volg op die skool se webblad verwoord:

This has resulted in smaller classes whilst at the same time maintaining school numbers within budgeted, and manageable, levels. This has [also] necessitated the recruitment of additional staff and we are proud that the school is able to attract some of the very best people the teaching profession has to offer.

Wanneer 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte by die skool aanklop vir toelating is daar wel 'n beleidsdokument waarna daar verwys kan word, maar aangesien inklusiewe onderwys nie as 'n bemarkingsmiddel ingespan word nie, word hierdie inligting nie pertinent op die webbladinligting genoem nie.

Die skool se motivering om inklusiewe onderwys te implementeer is volgens Respondent A 'n poging om 'n bepaalde behoefte vir verpersoonlikte onderwys vanuit die skoolgemeenskap aan te spreek sodat die leerders met spesiale onderwysbehoefte uiteindelik na die mees toepaslike hoërskool verwys kan word om hulle skoolloopbaan suksesvol te deurloop. Die skool se rol kan hierom op twee wyses vertolk word: in 'n sekere sin is dit 'n kort, maar kritieke ingryping in 'n leerder se ontwikkeling. Aan die ander kant vervul die skool 'n deurlopende ondersteuningsrol ten opsigte van 'n leerder se spesifieke leer- of ontwikkelingshindernisse.

Ten einde bogenoemde doel te verwesenlik gebruik die skool die vryheid waaroor dit as laerskool beskik om die kurrikulum so toeganklik moontlik te maak vir alle leerders. Verder gebruik hulle kleingroepe of fokusgroepe vir leerders met leerprobleme in die geletterdheidsklasse en tydens die aanleer van hulle syfervaardigheid. In sulke gevalle word leerders van drie grade tydelik uit die klaskamers uitgeneem om addisionele of spesifieke bystand vanaf toepaslike onderwysers of terapeute van die skool se akademiese ondersteuningsdepartement te kry. Laasgenoemde departement is volgens Respondent A redelik uitgebreid ten einde effektief te kan funksioneer.

4.2.2 (b) **RESPONDENT B**

Respondent B het die program vir Inklusiewe onderwys dertien jaar gelede in die middel- en hoërskool geloods nadat 'n groep ouers, wie se kinders in spesiale skole in die omgewing was, hom oortuig het van die meriete van die saak om leerders met spesiale onderwysbehoefte deel van 'n hoofstroomskool te maak. Hyself het in daardie stadium geen opleiding of eerstehandse ervaring oor Inklusiewe onderwys gehad nie.

Die skool se filosofie of oorheersende morele oortuiging – om in diens te staan van 'n spesifieke geloofsgemeenskap in die Wes-Kaap – het dié skool (asook die ander skole in die netwerk), by verstek, in 'n inklusiewe benadering ingedwing. Die skool voldoen in hierdie opsig aan 'n spesifieke behoefte uit die gemeenskap en daar is groot begrip onder alle belanghebbendes waarom die skool ook voorsiening moet maak vir leerders met spesiale onderwysbehoefte aangesien hierdie leerders andersinds aangewese sal wees op spesiale skole waar sulke leerders se geloofsoortuiging van geen belang sal wees nie.

Die aanvanklike program het aan vyf leerders toegang tot hoofstroomklasse gegee. Die loodsprogram se proef tydperk van een jaar was so suksesvol dat al die skole in hierdie netwerk sedertdien ten volle geïntegreer is. Die jongste toevoeging tot die inklusiewe onderwysprogram is 'n beroepsgerigte eenheid wat daarop gemik is om, naas die hoofstroomklasse ook werkservaringsgeleentheid, beroepspesifieke vaardighedsopleiding, geletterdheid én syfervaardigheid aan leerders met spesiale onderwysbehoefte te bied. Die teikengroep van hierdie nuutgevestigde eenheid is daardie leerders wat vantevore 'n IOP gevolg het, maar nie in staat was om die tradisionele sertifisering van UMALUSI (die Suid-Afrikaanse sertifiseringsliggaam vir formele kwalifikasies) aan die einde van hulle skoolloopbaan te behaal nie.

Volgens die beskikbare internetinligting het die skool inklusiewe onderwys in 1997 formeel as beleid in die middelskool aanvaar en dit is in die daaropvolgende jaar na al die skole van hierdie gemeenskap uitgebrei. Op hierdie manier is daar weggedoen met stroming (*streaming*) van leerders, oftewel

akademies homogene klasse. Respondent B glo dat leerders met spesifieke onderwysbehoefte deel van elke ervaring by die skool moet wees aangesien dit die aard en eise van die werklike, buiteskoolse wêreld reflekteer.

Respondent B het ook in die onderhoud laat blyk dat benewens bogenoemde motivering vir inklusiewe onderwys, hy vanuit 'n persoonlike én sosio-pedagogiese oogpunt ook oortuig is dat hierdie benadering die beste voorbereiding vir leerders is om met diverse mense op 'n verantwoordbare en regverdig manier om te gaan.

I've always felt that [inclusion is justified]. You know when suddenly I was confronted with children who wanted to be here but who were not allowed to or who could not come ... because they were not part of the academic excellence that was around at the time. I thought this is not acceptable, so we developed a programme to accommodate children with special needs.

Die ontwikkeling van die genoemde steunprogramme (soos die beroepsgerigte vaardigheidsprogramme) asook die toepaslike beleide en prosedures van die skool geskied soos wat die nodigheid of behoefte daarvoor ontstaan. Die skool pas met ander woorde aan soos en wanneer die leerders se behoeftes vir spesiale onderwys dit dikteer.

We believe that every child should have a programme that addresses their particular issue and that all kids have strengths and weaknesses and we need to find ways of helping them.

Volgens die webinligting lei hierdie benadering daartoe dat die skool doelgerig werk om hulle horisone en beperkings op 'n deurlopende grondslag te verbreed en te oorkom. Op hierdie manier ontwikkel die skool voortdurend om toenemend alle leerders te kan akkommodeer. Die nuutgestigte beroepsgerigte opleidingsseenheid by die skool is 'n voorbeeld van sodanige skool- en kurrikulumontwikkeling:

Learners with developmental delays are able to be enrolled at [School B] and receive developmentally appropriate tuition and skill development in their specific areas of need. This unit aims to reduce

the effect of the child's barriers to learning and prepares the children in the unit to be functional, independent and productive members of our community.

4.2.2 (c) **RESPONDENT C**

Volgens Respondent C is sy skool se Christelike etos die dryfveer vir die inklusiewe benadering wat daar gevolg word, alhoewel hierdie aspek nie pertinent in die skool se prospektus óf webbladinligting vermeld word nie. Vanuit hierdie etos word daar, volgens hom, gepoog om in alle onderwyskundige handeling by die skool klem te lê op die versorging en koestering van elke leerder. Hierdie saak word verder op die skool se webbladsy belig met verwysing na die verhoudings wat in die onderskeie skole gevestig word:

Relationships that engender trust, respect and co-operation between pupils themselves, pupils and teachers, and pupils and families are crucial within this nurturing process.

Respondent C meld ook dat daar nie 'n veralgemening gemaak kan word oor die skool se toelatingsbeleid vir leerders met spesiale onderwysbehoefte nie. Die skool wys volgens hom nie enige leerder wat die skoolfooi kan bekostig weg nie, alhoewel daar uitsonderings op hierdie reël is – soos dit duidelik blyk uit 'n anekdotiese vertelling oor 'n leerder uit 'n voorheenbenadeelde groep wat by die skool kom aanklop het vir 'n geleentheid om uitnemende onderwys te ontvang nadat hy drie dae lank geryloop het om by die skool uit te kom. Die rede vir hierdie leerder se toelating is volgens Respondent C omdat hý hom oor die seun ontferm het:

I used my own criteria as a man, as a priest as to what people need, you know.

Die keuse om sekere leerders met spesiale onderwysbehoefte tot die skool toe te laat, berus met ander woorde tot 'n sekere mate op die oordeel van die skoolhoof wat, vanuit 'n Christelike perspektief, van mening is dat "almal" 'n kans gegun behoort te word om gehalte onderrig te ontvang.

Benewens bogenoemde prerogatief het die skool ook 'n gepubliseerde beleid met betrekking tot die toelating van leerders met spesiale onderwysbehoefte. In essensie kom hierdie beleid op die volgende benadering neer:

Every child that comes in has to be assessed to see what specific arrangements need to be made for that specific child. The answer is whatever we can do we do to help and we make allowances...for them to get through. We have a school policy that is bigger and thicker than a bible. It is like communism: it is wonderful on paper. But what is the reality? The reality is that you use your discretion and you do God's work.

Volgens Respondent C word hierdie spesifieke toelatingsbeleid, soos enige ander beleid in die skool, van tyd tot tyd hersien en aangepas soos wat veranderende sosio-politieke én opvoedkundige situasies dit bepaal.

Hy meld verder dat benewens veranderings aan die onderwysstelsel wat inklusiewe onderwys aanmoedig, daar ook ander tipe leerders is wat op hierdie tydstip in die klaskamers te vinde is. Hierdie leerders se behoeftes moet veral in die mededingende milieu van die privaatskoolwêreld deeglik aangespreek word ten einde die leerders se steun aan die skool te verseker.

They have different priorities and any school that is worth its salt has to take cognisance of all those factors. You have to be constantly aware of it and sensitive to change.

Die afleiding wat hieruit gemaak kan word is dat die invloed van menseregte in 'n steeds veranderende Suid-Afrikaanse samelewing tot gevolg het dat skole dieselfde waardes (in hierdie geval die waardes van diversiteit, verdraagsaamheid, insluiting en nie-diskriminasie) wil en moet reflekteer.

4.2.2 (d) **RESPONDENT D**

Respondent D wys daarop dat sy skool se inklusiewe onderwysprogram geloods is vanweë 'n beroep van 'n ouer uit die skoolgemeenskap om haar jongste seun dieselfde geleentheid te bied as sy ouer broers te kon bied ten spyte van sy fisiese

gestremdheid. Hierdie ouer se reuse donasie as finansieringsbron vir die loodsing van die program het oor die afgelope 10 jaar aan Respondent D en ander personeel die geleentheid gebied om voldoende blootstelling (bv. deur seminare en werksinkels) oor inklusiewe onderwys op te doen. Dit het die skool ook in staat gestel om die regte akademiese ondersteuningspersoneel vanaf die eerste dag te kon bekostig om die program suksesvol te kon loods.

Die skool se besluit om 'n inklusiewe onderwysprogram te implementeer volg uit 'n paar motiverings:

- Volgens die webbladinligting is een rede die skool se taak om 'n uitnemende onderwysgeleentheid aan elke leerder te bied. *The College strives to allow each boy to realise his maximum potential as a significant citizen of this school, and our country, in a stimulating and safe environment.*
- Volgens Respondent D is dit ook omdat die skool 'n ander, vernuwende benadering binne die privaatskoolmilieu – een gebaseer op verdraagsaamheid en diversiteit – wil volg: *It is [firstly] part of our outreach in the sense of [it being] clear that we were trying to move away from the traditional, elitist English institution that only took in the top academics. Two is about tolerance, about diversity. And that fits in with the meaning of the whole diversity program that we are trying to implement. Boys, who wouldn't normally come here, now do. I also think part of the philosophy is that we are clear that it will benefit us more than the boys concerned.*
- 'n Derde oorweging is dat inklusiewe onderwys onderwysers noop om verskillende leerstyle in hulle klaskamers in te span. Respondent D verklaar in die onderhoud: *So I think we have become better teachers.* Op hierdie manier verbeter inklusiewe onderwys die gehalte van die onderwys en die instelling self.
- Die laaste oorweging is omdat inklusiewe onderwys, volgens Respondent D, deel is van dié Christengebaseerde skool se geestelike verpligting (die aanvaarding) teenoor alle mense.

Die skool se inklusiewe program word volgens Respondent D doelbewus beperk tot 'n inname van 15 leerders per jaar, per graadgroep. Hierdie groep leerders het met ander woorde elkeen 'n gedokumenteerde geskiedenis wat die noodigheid vir spesiale- of remediërende onderwys uiteensit. Hierdie inname van leerders wat 'n behoefte aan spesiale onderwys het, beteken ook dat daar wisselende vlakke in die onderskeie leerders se vermoëns is (hetsy dit op akademiese of fisiese vlak). Daar is gevolglik verskillende grade van ondersteuning wat die leerders in die klaskamer kan verwag.

Die leerders word ook doelbewus deur die graadgroep versprei en dit het tot gevolg dat daar in elke klas in elke graadgroep verskillende konsentrasies van leerders met spesiale onderwysbehoefte voorkom. Sommige van hierdie leerders volg IOPs en die verwagting is ook nie dat almal van hulle noodwendig aan die einde van Graad 12 'n nasionale seniorsertifikaateksamen suksesvol sal kan aflê nie. Daar word verder wisselende mate van leerondersteuning aan die verskillende leerders en onderwysers – onder leiding van die akademiese ondersteuningsdepartement – aangebied.

Benewens die leerders met 'n geskiedenis van akademiese ondersteuning wat op hierdie manier deel van die hoofstroomskool gemaak word, is daar ook 'n beduidende aantal ander leerders wat mettertyd geïdentifiseer word as leerders wat leerondersteuning nodig het. (Baie van hierdie leerders het ook 'n geskiedenis van remediërende onderwys wat aanvanklik deur ouers verswyg word wanneer hulle aansoek doen om hulle kind(ers) tot die skool toegelaat te kry.) Die inklusiewe onderwysprogram en die gepaardgaande akademiese ondersteuning bied aan die hele graadgroep die geleentheid om akademiese voordeel te trek uit die akademiese- en emosionele ondersteuning wat aan leerders binne en buite die klaskamer gegee word.

Respondent D noem ook dat dit uit sy ervaring toenemend van die hoërskool verwag word om leerders wie se leerbehoefte op laerskool nie korrek geïdentifiseer of voldoende ontwikkel is nie, aan te spreek. Volgens hom hou laerskole nie noodwendig leerders met spesiale onderwysbehoefte terug

wanneer hulle nie genoegsaam vorder nie en hierdie deurstroming veroorsaak probleme wanneer sodanige leerders se gebrekkige kognitiewe- of emosionele ontwikkeling in hulle tienerjare duidelik word.

4.2.2 (e) **Samevattend**

Die privaatskole in die steekproef gebruik 'n reeks kriteria en oorwegings om hulle inklusiewe skole se voortbestaan te waarborg en die skool op 'n beheersde manier te ontwikkel.

Die eerste saak waaraan daar aandag gegee word, is die aard van die inklusiewe program wat geïmplementeer en bedryf word. Die respondente moet voortdurend besluite neem aangaande die mate waartoe hulle aan voornemende leerders se spesiale fisiese-, leer-, gedrag- of sosio-kulturele behoeftes kan voldoen met die hulpbronne (personeel, finansies en infrastruktuur) wat tot hulle beskikking is. Hierdie faktore bepaal die omvang van die inklusiewe aktiwiteite in die skool én uiteindelik die ontwikkelingsgang en –tempo van die skool.

Die volgende saak wat die inklusiewe aard van die skole beïnvloed is die beweegrede vir die bestaan van hierdie onderwysbenadering. In die steekproefskole wissel hierdie redes van skole wat voel dat hulle moreel verplig is om – in navolging van religieuse beginsels óf die waardes vervat in die Suid-Afrikaanse grondwet – aan meer leerders die geleentheid te bied om by uitsoekskole onderrig te word tot die skool se doelbewuste poging om in hulle leerdersamestelling meer divers en minder elitisties te wees. Hierbenewens speel die invloed van ouers (wat baie maal die stigtingsgeld vir die vestiging van die program voorsien) en die behoefte van die gemeenskap wat deur die skool bedien word ook 'n groot rol. Op hierdie manier is een van die respondentskole in die inklusiewe benadering ingedwing en het dit ook tot gevolg gehad dat buurskole dieselfde gedwonge roete moes volg ten einde mededingend te kon bly.

Die skool se inklusiewe benadering kan met ander woorde 'n ingryping bied in die ontwikkelingsvlak van leerders én leerders waarskynlik in staat stel om beter

in te skakel in die naskoolse wêreld. Die soeke na 'n verbeterde onderwysstelsel blyk ongelukkig om minder prominent te wees as 'n motivering vir die instelling van hierdie benadering by die verskillende steekproefskole. (Dit is eers wanneer die program vir 'n bepaalde tydperk in bedryf is, dat die voordele van verskillende leerstyle; die oorbrugging van leerhindernisse vir hoofstroomleerders; en die regstelling van gebrekkige onderrig aan die leerders deur vorige skole, na vore tree.)

Al die skole het 'n toelatingsbeleid wat in wisselende mates duidelik melding maak van die skool se inklusiewe benadering. Volgens die beskikbare webinligting oor elkeen van die skole is hierdie saak by een skool 'n baie prominente deel van hulle identiteit en uitgangspunt. Een van die ander skole meld wel die bestaan van 'n inklusiewe program, maar verbloem die saak met 'n eufemistiese bewoording. Dit blyk ook uit die beskikbare inligting dat al die skole versigtig is om die inklusiewe benadering té prominent te gebruik in hulle bemerking. Een van die redes hiervoor mag wees dat hulle daardeur die toestroming van leerders met spesiale onderwysbehoefte kan beperk en dat hulle moeilike kwessies rondom die toelating van hierdie leerders kan vermy. (Dit maak op 'n sekere manier ook sin dat die skole sorg dat hulle nie te veel vrae moet beantwoord oor waarom daar nie genoeg keer die tradisionele, elitistiese 100% slaagsyfer aan die einde van Graad 12 by hulle skool is nie.)

Die onderskeie privaatskole se toelatingsbeleide lys 'n aantal beperkings wat die toelating van leerders met spesiale onderwysbehoefte beïnvloed. Hierdie faktore is onder andere die skool se infrastruktuur en ligging (bv. bo-op 'n rant); die aard en omvang van die leerder se gebrek of leerhindernis; die skool se vermoë om die nodige personeel te voorsien om die leerder se behoeftes effektief te kan bevredig; die aard van die IOP en die invloed op die skool se hoofstroomklasse; die klas- en groepgrootte waarbinne die leerders met spesiale onderwysbehoefte moet funksioneer; die hoeveelheid leerders met spesiale behoeftes in elke hoofstroomklas; die begrip en steun vanuit die ouergemeenskap; die filosofie of etos van die skool asook allerlei addisionele finansiële kostes wat met hierdie benadering verband hou.

Die verskillende beleide, prosedures, praktyke en ingesteldhede van die steekproefskole ontwikkel volgens al die respondente in 'n evolusionêre proses waartydens bepaalde behoeftes van beide die leerders en die skool op verskillende tye aangespreek word. Dit is een van die redes waarom elkeen van die skole se inklusiewe programme, én die aard van elkeen van die skole, van mekaar verskil alhoewel daar wel raakpunte is. Die meeste van die veranderinge tot die onderskeie skole se beleide volg uit gereelde hersieningsvergaderings; én dit is baie spesifiek gemik om sekere probleme in die bestaande stelsels binne 'n betrokke skool op te los. Die respondente het genoem dat van die beleide wat sulke gereelde hersiening nodig het is dié wat die kurrikulum beïnvloed; dié wat die interaksie met leerders wat spesiale behoeftes het in die hoofstoomklasse reguleer; dié wat die bystand aan die leerders bepaal; asook dié wat die aard en akkreditasie van die assesserings raak.

Die verskillende respondente se antwoorde op die onderskeie onderhoudsvrae toon 'n aantal oorvleuelende redes waarvolgens hulle 'n inklusiewe benadering in hulle skool voorstaan. Hierdie redes wissel vanaf die feit dat hulle voel dat die waardes wat vervat is in die Suid-Afrikaanse grondwet ook in die hedendaagse wêreld – hulle skool – gereflekteer moet word. Verder probeer hulle groter diversiteit in hulle onderskeie skole inbring ten einde die aard van die buiteskoolse wêreld beter te reflekteer. Op hierdie wyse wil hulle ook groter begrip en verdraagsaamheid vir die leerders met spesiale onderwysbehoefte by almal kweek. Die benadering plaas die skool vir hulle ook meer in diens van die gemeenskap se behoeftes en verseker dat die gehalte van die onderwysprogram tot elke leerder se voordeel strek. Laastens is hulle van mening dat dit meer skole sal aanspoor om dieselfde roete te volg aangesien dié benadering beter onderwysmetodes, ander leerstyle en verbeterde uitkomst vir alle leerders tot gevolg het.

4.2.3 Enkele gevolge van inklusiewe onderwyspraktyke in die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole.

4.2.3 (a) RESPONDENT A

Respondent A is baie bewus van die effek wat wanopvattinge én verwagtinge oor inklusiewe onderwys vanuit sy skoolgemeenskap en in die breër samelewing op sy skool se ontwikkelingsgang mag hê. Dit is skynbaar die motivering vir die lae profiel wat hierdie aspek in die bemarking en openbare beeld van die skool geniet. Die term “inklusiewe onderwys” word byvoorbeeld in ‘n enkele paragraaf op die webbladsy eufemisties as “addisionele leerondersteuning” verbloem.

I'm not sure how many parents consciously know that there is an inclusive programme. I'm not sure that it is something that they understand. It is not something we have a high profile about. It is just something we have a culture of doing. I do not know. There are a number of other schools who will be far more knowledgeable about the “correct way” of doing things.

Respondent A en die skoolbeheerliggaam maak op ‘n beperkte skaal voorsiening vir leerders met spesiale onderwysbehoefte deur die daarstelling van ‘n goed toegeruste en uitgebreide departement wat akademiese ondersteuning aan leerders in die Graad 2 tot 4 ouderdomsgroep bied, maar hierdie diens of steun word skynbaar nie tot voordeel van al die skool se leerders of al die onderwysers uitgebrei nie.

Die verwydering van die leerders vir die addisionele onderrigssessies laat die inklusiewe onderwysproses tot ‘n sekere mate buite die hoofstroomklas geskied en beperk die terloopse blootstelling van beide leerders en onderwysers aan ander leer- en onderrigstyle. Dit is waarskynlik waarom Respondent A voel dat hy en sy personeel nie noodwendig die “regte” benadering volg om waarlik as ‘n inklusiewe skool geklassifiseer te kan word nie. Die ingeperkte blootstelling van alle personeel aan die eise van ten volle inklusiewe onderwyspraktyke is ook waarskynlik die rede waarom die personeel huiwerig is om hulle kennis en

praktykervaring aangaande hulle benadering tot inklusiewe onderwys met ander privaatskole te deel.

Someone suggested that we go at it on our own and to then be a kind of a role-model for other schools. But I'm not sure that is the ideal way or in line with our needs. In our own humble way I hope we do do something [along this line for others]. I have not had any negative feedback from parents and I think the staff pretty much as one embraced it.

Respondent A voel dat dit moeilik is om regtig te peil of die effek en bydrae van inklusiewe onderwyspraktyke lei tot verbeterde interaksie en groter begrip tussen die sogenaamde hoofstroomleerders en die leerders met spesiale onderwysbehoefte. Hy voel dat die aard van hierdie interpersoonlike interaksies veel eerder bepaal word deur die optrede van leidinggewende persone in hierdie situasies of jaargroepe – dit word met ander woorde bepaal deur daardie aspekte wat die normale sosialiseringprosesse in die skoolmilieu rig.

To be quite honest I think that is something that depends very much on who are the leading individuals in a particular year group, so whether he is a compassionate and welcoming individual or there is more of a kind of "he is not one of us" attitude. And I think both are in play. I do not think there is a consistent pattern. It all depends on the nature of the various individuals.

Ten opsigte van die effek wat inklusiewe onderwys op die belanghebbendes binne én buite die skool het, is Respondent A net so onseker. Aangesien die meeste buite-skoolse belanghebbendes net 'n vae idee het van wat inklusiewe onderwys kan beteken, én aangesien die skool self stappe neem om die aard en effek van hulle inklusiewe program te beperk, vertrou die ouers die skool se hoof en die bestuurspan om voort te gaan om te doen wat hulle tot dusver in hierdie verband gedoen het. Die skool se bestuurspan, onder leiding van Respondent A, het so te sê carte blanche rakende besluite oor inklusiewe onderwys.

The Board, I think, and the parents just trust the teachers, as professionals to do it, but probably have a strong view either way [on the matter].

Respondent A wys daarop dat een van die gevare van 'n inklusiewe onderwysmodel vir 'n skool geleë is in die feit dat sekere belanghebbendes by die skool vervreem kan word óf dat die aard en etos van die skool radikaal kan verander. Op hierdie manier kan die skool se handelsmerk (*branding*) geskaad word en ernstige nagevolge vir die skool se voortbestaan, status en mededingendheid hê. Nog 'n saak wat die bestuur van 'n inklusiewe skool kan beïnvloed is die aard en tempo van verandering wat deur die implementering van inklusiewe praktyke genoodsaak word. Hierdie veranderinge moet vir beide ouers én die personeel aanvaarbaar wees en vanuit verskillende perspektiewe geregverdig kan word ten einde die belanghebbendes se volgehoue steun en toewyding aan die ideaal van inklusiwiteit te verseker.

. . . one may alienate some of the stakeholders especially when they feel you have reached a stage where a critical mass means that the school no longer stands for what they perceive it should stand for. This is true for staff more than for the other stakeholders. They may feel that it undermines the traditions of the school.

So it is a balancing act, like so many things in education.

Ten spyte van die reservering wat Respondent A aangaande inklusiewe onderwys mag hê, voel hy nietemin dat hierdie onderwysmodel sy skool van dié van sy mededingers onderskei aangesien dit die verwesenliking van 'n verpersoonlikte diens aan beide die leerder en sy ouers bied. In antwoord op die vraag watter effek inklusiewe onderwys op sy skool se ontwikkeling het, was sy antwoord as volg:

For me it defines a clean path of what differentiates us: it is the caring for each individual; the boys are known and grown in class. It is also very much being able to see beyond the pack of boys to each one being an individual with their own needs. It is recognizing that every child is on a journey and us walking on that journey with him. This is a very critical part of what the school stands for.

4.2.3 (b) **RESPONDENT B**

In Respondent B se skool bepaal die skoolhoof of daar in die skool die nodige hulpmiddele en kundigheid bestaan óf ontwikkel kan word om bepaalde leerders se onderwysbehoefte effektief te kan aanspreek. Die bestaande beleid word met ander woorde toegepas of, wanneer dit geregverdig blyk te wees, ooreenkomstig bestaande prosedures aangepas. Vir hierdie doel bestaan daar ook in die skool se bestuurstruktuur nie net 'n akademiese ondersteuningsdepartement nie, maar ook 'n uitvoerende komitee vir leerders met spesiale onderwysbehoefte (SOBUK).

We collectively look at the child's entire history, we monitor it, we check it, research it. If we believe we can progress a child in any possible way, then we take that child in. We often have to get all the information from all the various agencies out there: physiotherapists, occupational therapists, learning support staff, etc.

Die ideale bestuursmodel is vir hierdie skool is dus 'n kollektiewe, konsensus-gebaseerde model waarin almal 'n bydrae lewer en daar eers na ooreenstemming verkry is op gepaste, gediversifiseerde metodes besluit word om die verskillende leerders se behoeftes aan te spreek. Dié besluite word ook tot voordeel van die ander hoofstroomleerders in al die klasse geneem.

Soos enige ander uitgebreide onderwysinstelling gebruik dié middelskool nie noodwendig spesifieke kriteria (anders as die statutêre bepalinge in die NKR) om hulle leerders se welslae én die kwaliteit van die inklusiewe program te peil nie. Die gebruik is om te verwys na die uiteindelijke akademiese sukses wat hierdie leerders in hulle finale skooljaar – drie jaar nadat hulle die middelskool verlaat het – behaal. Daarbenewens monitor hulle ook die na-skoolse sukses van die skool se alumni.

I think the most important aspect is looking at how the alumni, the ex-students cope in the real world. We track it; we track every single one of our alumni once they leave the school to see the mark that they make on society. That is a very quick way. I think it is a very

good way to find out if someone is successful or not. It is a very quick and easy way to see how those kids actually adapt to society.

Hierdie suksesse dien as die regverdiging vir die skool se volhouding met en ontwikkeling van inklusiewe onderwys. Maar hierdie uitslae en suksesse word ook nêrens op die skool se webbladsy gepubliseer nie ten einde nie aanstoot te gee of leerders teen hulle wil te etiketteer nie. Soos enige ander privaatskool of hoofstroomskool fokus die skool eerder op die sukses van die hele graadgroep in die bemarking van hulle onderwysprogram.

Respondent B gee egter toe dat daar plek en motivering vir die vermelding van suksesse vanweë inklusiewe onderwyspraktyke behoort te wees ten einde groter steun en begrip in die onderwyssefeer te verseker en meer skole te oortuig om dieselfde benadering te volg. Alhoewel hierdie bewyse dus bestaan, word dit slegs openbaar gemaak binne die gemeenskap waaruit die meerderheid van die skool se leerders afkomstig is óf om die meriete van die saak duidelik te maak wanneer voornemende ouers by die skool kom aanklop vir toelating vir hulle kinders wat spesiale onderwysbehoefte het.

Dit is Respondent B se gevoel dat leerders van sy skool vanweë inklusiewe onderwys se invloed en filosofie beter toegerus is en meer verdraagsaam is om leerders wat “anders” is beide in die klaskamer én in die buiteskoolse wêreld te verstaan en met hulle te kan omgaan. Hy erken egter ook dat daar ten opsigte van interpersoonlike verhoudings en interaksie tussen leerders onderling sowel as tussen leerders en onderwysers, altyd steeds kwessies en scenarios sal wees wat nie perfek bestuur kan word of die gewenste uitkoms mag lewer nie.

Look there are always going to be things that do not work as they should. Some children, depending on their personality, are more difficult to teach or have more difficulty at socialising, but that is not necessarily because of their specific disability. We have kids who are supposedly “regular” and they also struggle with it. So I won’t put it down to them being learners with specific educational needs and many of them find they share a lot with others and this have led to wonderful friendships.

Respondent B wys daarop dat inklusiewe onderwys beteken dat onderwysers in sy skool 'n verhoogde werkslas het aangesien die koördinerings, bespreking, kollektiewe besluitneming, addisionele voorbereiding en alternatiewe assessering noodwendig meer tyd van al die betrokkenes verg. As voorbeeld van so 'n situasie en die tipe bestuursbesluite wat vereis word het Respondent B die volgende anekdotiese vertelling gegee:

I'll give a good example: You know we've got this one kid in the school who is blind and some people feel that he would be better off in a school for the blind where he could be with like-kindred people, and we have been debating how best to progress him – should we get him more independent, should the facilitator be less around him all the time, etc. [They all have] really strong arguments on both sides and it is actually great. It does cause a bit of stress and tension even frustration, but it all turns out in the best interest of the child. It forces you to come up with the right idea and right solution for progressing that child. But the workload and the burden on admin is a bit much for them.

Hy meld ook voorts dat inklusiewe onderwys 'n beduidend verswarende effek op sy skool se begroting het. Die rede hiervoor is dat 'n ten volle inklusiewe hoofstroomskool vir 'n wye verskeidenheid van spesiale onderwysbehoefte voorsiening moet maak. Dit impliseer die aanstelling van addisionele personeel as assistente, maatskaplike werkers en terapeute asook die beskikbaarstelling van die korrekte infrastruktuur en tegnologiese hulpmiddele vir elke fase van die skool.

4.2.3 (c) **RESPONDENT C**

Een van die redes waarom skool C leerders met spesiale onderwysbehoefte in 'n hoofstroommilieu akkommodeer is, volgens Respondent C, te vinde in die benadering van pous Gregorius die Grote met betrekking tot die kerk en sy amptenare se rol teenoor die mensdom met hulle diverse behoeftes. Die pous het volgens Respondent C gesê dat die kerkamptenare die dienaars van die

dienaars van God moet wees. Hierdie vorm van dienende leierskap is vir Respondent C die motivering waarom hy hom daagliks begewe op die weg om ander mense (leerders) van diens te wees ongeag die “behoeftiges” se beperkings.

Guess what my role is here? I have to be a servant to these learners. Servanthood and serving these children is my duty. My God, I'll be failing in my duties if I didn't go out and help...if he needs to be helped upstairs, I must carry him on my back. That is my philosophy.

In die praktyk beteken dit dat Respondent C en sy skoolbeheerliggaam deurlopend gekonfronteer word met die uitdagings van leerders met spesiale onderwysbehoefte wat by die skool kom aanklop vir 'n kans op gehalte onderwys.

Vanweë die redes waarom leerders met spesiale onderwysbehoefte by ander skole weggewys word of ongelukkig is, is Respondent C daarvan oortuig dat elke privaatskool in Suid-Afrika ernstig aandag moet gee aan die implementering van 'n inklusiewe onderwysmodel. Hierdie sterk oortuiging vloei voort uit sy siening dat 'n privaatskool by uitstek in diens van 'n bepaalde gemeenskap en daardie gemeenskap se waardes behoort te staan. Die feit dat die oorgrote meerderheid van Suid-Afrikaanse privaatskole die belange van welgestelde gemeenskappe dien, maak hierdie filosofie van dienslewering des te noodsaakliker ten einde sekere foute uit die verlede te kan regstel.

Omdat sy skool se “diens” aan die gemeenskap moet verander volgens die eise of behoeftes van die leerders, is een van die vereistes aan Respondent C en sy bestuurspan om voortdurend aandag te skenk aan die geldigheid van die skool se bestaande beleide en praktyke wat inklusiewe praktyke verseker. Die hersieningsprosesse beteken nie alleen dat die leerders se behoeftes so goed as moontlik aangespreek word nie, maar dat die skool steeds mededingend én aan die voorpunt van resente opvoedkundige ontwikkelings in Suid-Afrika – en die wêreld – bly. Inklusiewe onderwys vereis volgens Respondent C dat die

skoolhoof op die regte tydstip baie sensitief vir verandering óf die noodigheid aan verandering moet wees.

Ten einde te kan voldoen aan bogenoemde eise reis Respondent C ook gereeld oorsee om ander lande se onderwyspraktyke in aksie te kan sien. Respondent C is goed op hoogte met onderwysverwikkeling rondom inklusiewe onderwys in Noorweë, Engeland, die VSA en Australië. Skool C is daarom doelbewus gestruktureer om beide geslagte te kan hanteer asook om leerders vanaf graad 1 tot graad 12 in drie verskillende, interafhanklike skole te akkommodeer. Die rasionaal hieragter, verduidelik Respondent C, is omdat hierdie interaksie 'n goeie weerspieëling van die werklike, buiteskoolse wêreld is. Sodanige interaksie met diverse mense is vir hom natuurlik, gesond en noodsaaklik.

Respondent C erken ook dat baie privaatskole ter wille van die skool se naam of ander verskuilde redes nie altyd geneë is om openlik oor skoolsake soos inklusiewe onderwys en hulle suksesse of probleme aangaande die onderwerp met buitestaanders te kommunikeer nie. Vir hom is die maatstaf waaraan die gehalte van die inklusiewe benadering gemeet kan word die reaksie of terugvoer vanuit die geledere van die skool se alumni óf huidige leerders.

... one can sit here and lie you know, and say that we do all these wonderful things (and we do) but this is God's place.

Vir hom is die uitdagings van die inklusiewe benadering deel van sy taak as geloofsleier. Dié taak behels dat hy nie net sy medemens moet eer nie, maar hulle ook moet lei om dieselfde aan ander te doen. Respondent C sien homself dus as die rolmodel van sy skool rakende hoe daar met leerders wat spesiale behoeftes het, omgegaan moet word.

You know we are very much a worshipping school and when God says love thy neighbour like thyself, we really live it. I suppose on the odd occasion we do have a problem in the school, but I don't have violence in my school, honestly I think in the twenty years at the school we have had one incidence of a fist fight and violence.

Die afleiding wat hieruit gemaak kan word is dat inklusiewe onderwys bydra om hierdie Christelike missie tot uitvoer te bring. Dit laat die armstes onder die armes toe om met die skatrykes om te gaan of die blakend gesondes besef hoe hulle mense met gebreke tot hulp kan wees.

Respondent C stel dit duidelik dat die inklusiewe benadering definitief die regte besluit vir sy instelling was. Dit het verseker dat daar groter bewustheid én erkenning gekom het vir die behoeftes en die prestasies van leerders met spesiale onderwysbehoefte in sy skool en die gemeenskap. Hierdie onderwysbenadering maak vir hom nie net in die Suid-Afrikaanse konteks nie, maar enige plek ter wêreld op hierdie stadium die meeste sin. Respondent C wys ook daarop dat een van die voordele van hierdie benadering ten opsigte van die leerders byvoorbeeld lê in die feit dat hy 'n meer diverse personeelkorps het om mee te werk.

4.2.3 (d) **RESPONDENT D**

Respondent D sê dat die inklusiewe program van sy skool 'n geweldige invloed op die skool se begroting het. In hierdie skool se geval is dit omdat die skool vier addisionele voltydse poste vir akademiese steundienste moet befonds én in 'n posisie moet wees om die nodige tegnologiese steun of infrastruktuur aan beide die onderwysers en leerders met spesiale leerbehoefte te kan lewer indien nodig. Maar Respondent D wys ook duidelik daarop dat daar vir die skool (en die netwerk van skole op die kampus) in die inklusiewe program ook meer voordele as nadele is. Die feit dat 'n inklusiewe program meer hulpbronne vereis moet, in sy opinie, skole se beheerliggame nie afskrik om daarmee te begin of om daarmee vol te hou nie. Respondent D besef dat hierdie saak (die finansiële koste) baie ander privaatskole huiwerig maak om na 'n ten volle inklusiewe onderwysprogram oor te skakel. Vir hom is dit egter belangriker dat die hoofstroomleerders kontak moet hê, begrip moet ontwikkel en bystand aan die leerders met spesiale onderwysbehoefte moet kan lewer. Hierdie voordele van inklusiewe onderwys word egter in die mededinging vir leerders vir die onderskeie privaatskole gerieflik geïgnoreer en die onkunde van mededingende

skole se gemeenskappe word ingespan as 'n middel om inklusiewe skole af te maak as 'n skole met laer standaarde of skole wat minder elitisties is.

We certainly recognized that other schools haven't been as open to this idea as we have and as a result we gained a bit of a label of a remedial school from a couple of our competitors. Whereas other schools have embraced inclusion and learning support, like [the name of a neighbouring school] who are also going this route as well. And they are doing some really good work, but I think the more schools must do it because if I can go back to my point: it is not just about attracting boys from [special education primary schools like] School X or School Y, it is the mainstream kid who comes through from whatever school in our surrounds.

Respondent D meld dat hy en sy uitvoerende komitee, waarvan die departement vir akademiese steun deel is, probeer om sover moontlik proaktief eerder as reaktief op te tree wanneer dit kom by die bestuur van die skool se akademiese program met sy inklusiewe fokus. Dit sluit besluite in oor die aantal leerders met spesiale onderwysbehoefte wat tot die skool toegelaat gaan word; vergaderings met ouers oor IOPs; die rol van fasiliteerders, ens. Inklusiewe onderwys vereis vir Respondent D selfs meer strategiese beplanning om te kan volhou met óf te kan verbeter op die gehalte van die skool se onderwysprogram en akademiese standaarde.

But I think we are going to be more proactive with regards to our communication and also laying down expectations for our parents and for the boys who come onto the program. What do we expect from our boys? We need to have it very clearly. If you take the report comments now [you will notice] where we record the number of tutorials that a boy has attended. We have not done it before, so it progresses our systems too. So we create this expectation that you attend these tutorials whereas before they came whenever they felt like it. I think we are getting to a better place in terms of showing some initiative and being proactive.

Bestuursbesluite aangaande inklusiewe onderwys word op tweeweeklikse vergadering tussen die direkteur vir akademiese steundienste, die adjunkhoof vir akademie en die skoolhoof geneem. Tydens hulle vergadering word daar nie alleen konsensusbesluite oor spesifieke leerders se vordering geneem nie, maar word daar ook gesamentlik besluit op nuwe benaderings wat gevolg kan word om bepaalde haakplekke aan te spreek. Dit is hoofsaaklik die direkteur vir akademiese steundienste wat beleid en prosedures aangaande die implementering van inklusiewe praktyke in die klaskamers genereer.

So we discuss things here and make a collaborative decision, but in essence it is very much her prerogative [as a professional/ specialist].

Van die beleide en prosedures waaroor die direkteur vir akademiese steundienste besluite neem is byvoorbeeld hoe die skool besluite neem aangaande leerders wat konsessies moet / behoort te kry. Dit beteken dat sy die IEB-beleid vir Graad 12-leerders moet aanpas vir die Graad 8 tot 11-leerders van die skool.

Respondent D wys daarop dat hy in hierdie beleidskeppingsproses altyd die laaste sê het. So het hy byvoorbeeld die besluit geneem dat Graad 8-leerders nie konsessies sal hê alvorens hulle nie ten minste twee eksamens deurloop het nie. Die leerders met spesiale onderwysbehoefte ontvang wel in die klaskamers die nodige steun om die werk onder die knie te kry, maar die assesserings bied verkieslik geen addisionele hulp aan hulle nie. Op dié manier kan die skool en die onderwysers hulle eie opinies vorm oor watter leerders watter tipe hulp in hulle klasse nodig het.

We are saying what if a boy has had concessions from Grade 8, 9 and 10 that we have awarded, and then when he gets to Grade 11 and applies to the IEB – that is the age when they can apply for a concession in matric – and the IEB turns us down, what then? As we have had with one or two matric boys [in the past] who were given concessions throughout their primary and high school careers.

Respondent D is oortuig daarvan dat leerders met spesiale onderwysbehoefte dieselfde geleentheid as ander leerders in die skool moet hê; dat dieselfde eise aan hulle gestel moet word (bv. deelname aan een winter- en een somersport); en dat hulle dieselfde geleentheid vir erkenning van hulle prestasies moet hê.

You see our whole recognition programme is based on top achievers so would a boy on an inclusion programme perform as well as any of the other boys do, great. He will then get the recognition. But if he is academically not in the top three of the grade then he is not going to receive academic colours, honours etc. But that is the case for the vast majority of learners in the school.

Yet I do think they get recognition for their efforts in a different sort of way. They get more attention and support. Yes, I think it is about becoming part of a mainstream school and knowing that even though you are different you can become part of mainstream society. And I think that is what we are trying to do. So for example when it comes to employment opportunities after school we do help them a little bit with that, but that is not much.

Skool D het, soos die meerderheid skole, 'n akademiese program met 'n beperkte omvang. Dit beteken dat daar byvoorbeeld nie vir alle leerders wat spesiale onderwysbehoefte het noodwendig voorsiening is om beroepsverwante vaardighede of beroepsgerigte onderwys te deurloop nie. Een van die sake waarmee skool D die afgelope aantal jare sukkel is om erkenning te verkry vir daardie leerders met spesiale onderwysbehoefte wat hulle hoërskoolloopbaan deurloop, maar nie noodwendig al die Graad 12-eksamens kan voltooi nie omdat die skool nie in al hulle behoeftes in hierdie verband kan voldoen nie. In sulke gevalle ontvang hierdie leerders slegs 'n skoolverlatersertifikaat wat nie deur die IEB of UMALUSI onderskryf word nie.

We could not get it endorsed as much as we could prove his skill levels and educational limitations. I suppose it is their way of maintaining their academic integrity. The question would be if a school's certificate is something that they could endorse as the IEB.

They obviously cannot not as they are not in charge of the assessment standards.

Skool D sorg nietemin dat sodanige leerders spesifieke werksgeleenthede kry of dat hierdie leerders met spesiale vergunning van tersiêre opleidingsinstansies (met wie die skool 'n verstandhouding in hierdie verband ontwikkel het) toelating het tot relevante beroepsopleiding na afloop van hulle skoolloopbaan.

Respondent D voel dat alhoewel inklusiewe onderwys die sosialisering en interaksie tussen verskillende leerders by die skool verbeter, daar aktief stappe geneem moet word om onderlinge boeliepraktyke en diskriminerende optrede hok te slaan. Hy is ook van mening dat die interaksie tussen leerders meestal met verloop van tyd verbeter en dat die aanvanklike verskille mettertyd vergete raak. In hierdie opsig is dit veral die leerders met die duidelikste behoefte (of andersheid) wat die maklikste geassimileer word, veral wanneer hulle op hulle besondere manier 'n bydrae tot die groepaktiwiteite lewer.

It is about raising their sensitivity and tolerance and the ironic thing is that I think that boys with clearly physical needs are better accepted. There is more empathy and sympathy towards them than simply a boy who has learning needs. But at the same time I think it is also about the boy himself and how actively he interacts with others and gets involved in school. So if he is on the support programme, but he is playing sport and he is involved with teams and gets all of that contact then he gets better accepted. It is the guy that battles with extramural activities and academics and who needs a lot of tutorial support in the afternoons, those are the ones that struggle socially.

Die skool plaas groot klem op die feit dat alle leerders aan die skool se buitemuurse program moet deelneem ongeag hulle beperkings óf talente aangesien dit juis ander geleenthede vir interaksie, begrip, waardering en verbeterde sosialisering tussen die hoofstroomleerders en diegene met spesiale behoeftes skep. Dit help beide onderwysers en leerders om deur middel van kompromieë byvoorbeeld geleenthede vir elke leerder in elke situasie te skep én

om verby sekere beperkings van sekere leerders te kyk en te beseef dat hulle, benewens die klaswerk, tot ander dinge en prestasies in staat is.

4.2.3 (e) **Samevattend**

Wanneer 'n skool 'n inklusiewe onderwysbenadering volg is een van die gevolge, volgens die respondente, dat mededingerskole die onkunde van die meerderheid mense in die gemeenskap oor die voordele van inklusiewe onderwys uitbuit en disinformasieveldtogte gebruik om dié stap af te skiet. Die respondente wys daarop dat een van die misverstande wat oor inklusiewe onderwys bestaan die idee is dat die toelating van leerders met spesiale onderwysbehoefte tot 'n verlaging van akademiese standaarde lei, terwyl die model in der waarheid veel meer werk en fyner assessering vereis.

Ten einde bogenoemde persepsies aan bande te lê, beperk drie uit die vier privaatskole in die steekproef die omvang van hulle inklusiewe programme met baie lae profiel bemerkingsaksies en rapporteer hulle op 'n selektiewe manier oor die individuele suksesse van leerders met spesiale leerbehoefte. Een van die skole het byvoorbeeld weggedoen met die gebruik om oor die skool se jaarlikse Graad 12-slaagsyfer in die media te berig omdat sulke statistiek nie die leerhindernisse van sekere leerders kan vermeld nie. Sulke stappe is volgens die respondente enersyds nodig om die privaatheid van sekere leerders te waarborg, maar ook om 'n bepaalde beeld of handelsmerk rakende die skool te probeer beskerm.

Dit is ook duidelik uit die implementering van inklusiewe onderwys by 'n skool dat nie alle belanghebbendes noodwendig ten volle inkoop in die idee en filosofie waarop dit gebaseer is nie. Daar is steeds diegene wat glo dat net toepaslik opgeleide professionele personeel aan die leerders met spesiale onderwysbehoefte se eise kan voldoen en daarom weier hulle om ten volle deel te word van die proses. In die meeste gevalle hoop en vertrou sulke persone (bv. dienende lede van die skoolbeheerliggaam) dat die skoolhoof, as leidinggewende opvoeder, die nodige en "regte" stappe sal neem om die skool se akademiese program vlot te laat verloop en die verwagte uitslae te behaal.

Die implementering van inklusiewe onderwys beteken ook vir die meeste respondente dat hulle voortdurend die belange van die leerders met spesiale behoeftes moet opweeg teen die belange van die hoofstroomleerders én die skool in geheel. Hoofde moet ook voortdurend die inklusiewe program se voordele aan alle leerders by die betrokke instellings regverdig deur byvoorbeeld rekord te hou van spesifieke leerders se vordering (selfs nadat hulle die skool verlaat het) óf te verseker dat meer akademiese steun tydens klastyd (en ín die hoofstroomklas) plaasvind sodat ander leerders deur toevallige blootstelling hieraan bevoordeel kan word. In alle gevalle is die ondersteuning of inkoop van onderwysers én ouers baie belangrik om die steun vir hierdie benadering te kan volhou.

Die implementering van inklusiewe onderwys het ook tot gevolg dat daar in elkeen van die respondentskole 'n departement vir akademiese steundienste gevestig is. Hierdie departement vereis die aanstelling en/of insette van 'n opvoedkundige sielkundige, 'n kliniese sielkundige, remediërende personeel en verskillende terapeute. Uiteraard plaas hierdie addisionele personeelvoorsiening 'n groter las op die skool se begroting en laat dit vrae ontstaan oor die bekostigbaarheid van hierdie benadering, en die privaatskool self. Dit is ook duidelik dat die beskikbaarheid van finansies die grootste beperking en/of bepaler is in die implementering, omvang en uitbreiding van 'n privaatskool se inklusiewe program.

Al die respondente is tot 'n mate oortuig dat die integrering van leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroomgebeure in die skool wel lei tot groter begrip en meer verdraagsaamheid teenoor persone wat "anders" is. Hulle besef ook dat hierdie leerders die diversiteit van hulle instellings verbeter en alle leerders nader bring aan die buiteskoolse wêreld waar interaksie met mense met gebreke nodig is. Die opmerking is deur een van die respondente gemaak dat dit blykbaar vir persone met fisiese gebreke makliker is om aanvaar te word in die hoofstroomklasse omdat die aard van hulle beperking makliker waarneembaar en hulle eise vir die hoofstroomleerders makliker voorspelbaar is. Dit is ook duidelik uit die data dat waar daar doelgerig verskillende programme of aksies in plek geplaas word om die integrering van leerders met spesiale behoeftes in die

hoofstroomskoolmilieu te verseker (bv. die vereiste dat hulle aan twee buitemuurse programme moet deelneem of by buitemuurse funksies van hulp moet wees), die voordele van die inklusiewe program baie gouer aan al die belanghebbendes duidelik word.

Een van die belangrikste gevolge van 'n geïmplementeerde inklusiewe program is dat sekere nadele of knelpunte van hierdie benadering ook blootgelê word en ander praktisyns van hulp kan wees om moeilike situasies te vermy of op te los. Van die knelpunte wat in die onderhoude met die respondente prominent was, is die gevaar om belanghebbendes van die skool te vervreem deur té radikale, onnodige of té vinnige veranderings aan die bestaande stelsels; die gevaar om die skool se etos en tradisies te verloor; die gevaar om die skool se mededingendheid in 'n bepaalde sektor van die onderwysvoorsieningsmark te verloor; asook dat personeel onbevoeg voel of oorbelaas word in hulle pogings om die nuwe benadering in die skool toe te pas. Aan die ander kant verbeter inklusiewe onderwyspraktyke ook verskillende sake by elke skool waar dit geïmplementeer word. Sulke verbeterings is byvoorbeeld 'n meer gedetailleerde administrasiesstelsel; groter koördinerings tussen verskillende vakkundiges in die skoolprogram; 'n verbeterde onderrigmetodiek ten einde vir al die leerstyle in een klas voorsiening te maak; regverdigter toelatingsbeleide; die groter gebruik van 'n deelnemende bestuurstyl; die verfyning van die dienende leierskapstyl; verbeterde en meer gedifferensieerde assesseringsprosedures; verbeterde akkreditering vir alternatiewe opleiding binne die NKR; asook groter erkenning van elke leerder se unieke prestasies binne die bestaande merietestelsels by verskillende skole.

Inklusiewe onderwys het volgens al die respondente tot gevolg dat onderwysers se werkswyses toeneem omdat daar meer vergaderings vir koördinerings en terugvoer moet plaasvind; besluite volgens konsensus en kollektiewe insette geneem moet word; verskeie besluitnemingsmeganismes ontwikkel moet word om verskillende tipes probleme op te los; alternatiewe assesseringsmiddele en –prosedures gebruik moet word; en daar addisionele voorbereiding of hulp aangebied moet word. Dit is ook duidelik uit die respondente se werkswyses dat inklusiewe onderwys nie 'n eendimensionele, kitsoplossing behels nie, maar 'n

proses van voortdurende verbetering en verandering verg. In hierdie proses is dit nodig dat daar by ander skole vir raad aangeklop moet word en dat die skoolhoof die leidende praktisyn van hierdie benadering moet wees.

Die respondente het dit duidelik gemaak dat inklusiewe onderwys vir hulle enersyds 'n diens aan gemarginaliseerde persone is (wat ander skole nie wil of kan doen nie) en andersinds 'n geleentheid is om sekere foute of leemtes in die bestaande Suid-Afrikaanse onderwysstelsel reg te stel.

4.2.4 Die invloed van inklusiewe onderwys op die personeel-, infrastruktuur- en administratiewe ontwikkelings in die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole

4.2.4 (a) RESPONDENT A

In Respondent A se skool is daar 'n doelgerigte en doelbewuste induksieproses om nuwe personeellede so spoedig moontlik vertrouwd te maak met die waardes, beleide en prosesse wat in die skool in gebruik is. Hierdie induksieproses sluit ook hulle vertrouwdmaking met die eise en aard van die skool se inklusiewe onderwysprogram en –praktyke in.

Benewens 'n kort bekendstellingsessie en die deurwerk van sekere dokumentasie aangaande die skool en besondere departement wys die skoolhoof ook 'n mentor aan elke nuwe personeellid toe. Hierdie mentor se funksie is om na die belange en behoeftes van die nuwe personeellid om te sien. Respondent A stel dit egter dat die meeste kennis aangaande die skool se werking, insluitende die inklusiewe program, deur “osmose” opgedoen word. Die personeellid leer met ander woorde met verloop van tyd en vanuit sekere situasies hoe en waarom sekere dinge op 'n spesifieke manier by die skool gedoen word.

A lot of it is through osmoses, in other ways you pick things up as you go along. You just see how other people interact with the children and follow their lead.

Respondent A erken dat hy baie bewus is van die filosofiese uitgangspunt van leidinggewende onderwyskundige leiers en ander skoolhoofde in die privaatskoolmilieu dat inklusiewe onderwyspraktyke nie net primêr die onderwysbehoefte van sekere, geïdentifiseerde leerders aanspreek nie. Hy is, soos hulle, ook van mening dat hierdie onderwysbenadering al die leerders én die personeel in die skool bevoordeel.

One sees that as teachers learn to differentiate, so they have to become more proficient in manipulating a repertoire of teaching skills than certainly a one trip mode. You see teachers consciously trying to plan their approach, plan how they are going to assess and very much individualize their approach to the various needs of the learners or what goes on in the classroom.

Hy voel dat een van die aspekte waaraan onderwysers in hulle onderwysbeplanning doelbewus moet aandag gee is die gebruik van tegnologie en die beskikbare hulpmiddele (sake soos witborde; *smart boards*; rekenaarprogramme; en dies meer) ten einde te verseker dat daar in die klasruimte so ver moontlik aan elke leerder se leerbehoefte aandag gegee kan word. Hierdie skoolhoof wys ook daarop dat seuns, sover dit uit sy ervaring spreek, baie meer geneë is om met tegnologie te eksperimenteer. Om hierdie rede behoort tegnologie volgens hom gebruik te word om 'n brug te slaan tussen die teoretiese en sensoriese aspekte van die leerproses in die klas, alhoewel tegnologie nie noodwendig sentraal tot alle leergebeure en leeruitkomste hoef te staan nie.

We, for example have several kids who cannot write, so we allow them to use laptops for their assignments and so on. And they definitely, particularly being boys, seem to be more switched on more by things technological. But I think it would always be part of the process and will never replace the input of the teacher.

Respondent A erken dat nuwe en/of jonger personeel makliker voldoen aan die eise van inklusiewe onderwyspraktyke as die meeste van die ouer, meer gevestigde en ervare personeellede. Laasgenoemdes verklaar gewoonlik dat hulle nie bevoeg is om leerders met spesiale onderwysbehoefte te onderrig of te

hanteer nie omdat hulle nooit gespesialiseerde opleiding hieroor deurloop het nie. Baie van hulle voel ook volgens die hoof bedreig deur die veranderings wat vereis word en hy kan sien dat hulle huiwerig is om van hulle bewese onderrigmetodes afstand te doen.

Ten einde die personeel optimaal te ontwikkel om die eise van inklusiewe onderwys te hanteer word personeel aangemoedig om verskillende slypskoolsessies (*workshop sessions*) van tyd tot tyd by te woon.

We have had a number of workshops and the staff is quite involved with SAALED (Southern African Association for Learning and Educational Difficulties) and other things. So, they pursue things we put in place for them and things that they choose to go on as they feel it is important for them.

Verder tap hulle ook die kennis van plaaslike kenners en kundige personeellede om, wanneer nodig, bepaalde aspekte aangaande inklusiewe onderwys te belig en aan personeel sekere aanbevelings te doen.

Een van die interessante sake wat Respondent A uitgelig het aangaande die bestuur van 'n inklusiewe skool is die feit dat daar doelbewus geleenthere geskep moet word om erkenning te gee aan die prestasies van beide die hoofstroomleerders sowel as die gestremde leerders. Op hierdie wyse word daar nie net begrip vir ander se beperkings geskep nie, maar ook respek vir gestremdes se prestasies ten spyte van hulle beperkings.

4.2.4 (b) **RESPONDENT B**

Respondent B se persepsie is dat inklusiewe onderwys 'n beduidende invloed op die onderlinge interaksie van skool B se ouergemeenskap, onderwysers en leerders het. Hy is van mening dat die hedendaagse kinders byvoorbeeld baie meer gemaklik is met die hantering en interpretasie van verskille wat tussen mense – soos hulle klasmaats – bestaan. Vir hierdie leerders met hulle postmoderne benadering gevul met relatiwiteit en pragmatisme is verandering niks buitengewoons nie.

So, for them I think a child who sees someone who is blind in class, it is not a big deal and they seem to have adapted very quickly. They have accepted it that there are kids with different degrees of learning, different disabilities etc. and they seem to cope really, really well. It is quite a common thing for kids to go for extra remediation and to leave class, to have modifications to their work and to write different tests or write in a different room because they have to use a computer, or they need a scribe, etc. There is certainly no stigma attached to it [as far as they are concerned], which is a wonderful thing.

Die blootstelling wat skool B se leerders vanweë die inklusiewe benadering aan diverse leerbehoefte en –style in die klas ontvang, maak hulle vir hom meer ontvanklik om uit hulle pad te gaan om leerders met spesiale onderwysbehoefte binne én buite die klaskamers te akkommodeer en met hulle in interaksie te tree. Die byvoordeel van inklusiewe onderwys is dus vir Respondent B geleë in die feit dat die sogenaamde “normale kinders” in sy skool kan beseft dat daar kinders met spesifieke gebreke is.

Respondent B is ook van mening dat inklusiewe onderwys vir die skool se ouers heel aanvaarbaar is veral aangesien dié benadering en kultuur al vir meer as ‘n dekade in bedryf is. Die praktyke en prosedures wat toegepas word sorg vir ‘n groot mate van kontinuïteit tussen die verskillende skole in hierdie besondere netwerk van skole en lei daartoe dat die hantering van die meeste van die spesiale onderwysbehoefte van leerders as’t ware vanselfsprekend geword het. Desnieteenstaande hierdie positiewe perspektief is Respondent B nietemin ook baie bewus van die teenpool van hierdie benadering: die persepsie dat sy skool (en die groter skoolgroep) uitnemendheid prysgee het toe dit ten volle inklusief geraak het.

From a parent’s point of view it [inclusive practices] has become an acceptable thing, method or philosophy, in the school. I [however] still think there are some parents who might believe that the standards would have dropped. Some parents think that some children are demanding more attention, but it is naive and it is not

true at all. And there are very few of them that still believe that as far as I can understand.

Ook die onderwyserskorps is volgens Respondent B positief deur die implementering, bedryf en die verfyning van die inklusiewe program beïnvloed. Daar is in die personeelontwikkelingsprogram byvoorbeeld gevorder vanaf 'n posisie waar die fokus aanvanklik feitlik net op spesiale onderwys was tot die hedendaagse posisie waar onderwysers deurlopend toegerus word om die diverse behoeftes van al die leerders in alle hoofstroomklasse te kan hanteer. Maar selfs met al die ondervinding en hulpmiddele tot hulle beskikking vind die personeelontwikkelings-program en die eise van inklusiewe onderwys nie noodwendig by alle persone aanklank nie. Hieroor verklaar Respondent B die volgende:

There are still some teachers who battle with it, who can't [implement it successfully] or who find it hard to teach [learners with special needs].

Die skoolhoof van skool B meld verder dat daar met elke nuutaangestelde personeellid van die skool 'n oriëntasieprogram deurloop word en in hierdie program is spesiale onderwys een van die aspekte waaraan daar spesifiek aandag gegee word. Hierbenewens word voornemende personeel ook tydens hulle onderhoude uitgevra en ingelig oor inklusiewe onderwys en die eise van leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroomklasse. Wanneer hulle die aanstelling uiteindelik kry, weet hulle presies wat daar van hulle aangaande inklusiewe onderwys verwag sal word en dat hulle so spoedig moontlik op hoogte van sake sal moet kom. Vir hierdie doeleinde is daar ook 'n goedontwikkelde ondersteuningsprogram.

We go through an orientation programme with each new staff member and of course special education is one part of that.

The support system stretches from the principal to the grade heads to the remedial teachers, etc. There is a lot of extra work I must add, a lot of admin as all of this [the interventions and the collaboration] is documented, a lot of meetings, a lot of minutes that

gets passed around to teachers . . . a lot of collaboration. Every Monday we have a case conference at our first break. It is on a specific child and all the teachers who teach that particular child will have to be in that particular case conference, and there might be some professionals brought in from outside. Then we debate it; we talk about how the kid is progressing and what modifications we need to put into place. It is a lot of extra work, a lot of admin, but it is well worth it.

Die tegnologie en infrastruktuur word in skool B volgens die prioriteite en behoeftes van die verskillende leerders in die verskillende klasse en vakgebiede ontwikkel. Die tegnologiese steun waaroor die skool beskik om die onderwysprogram ten volle inklusief en effektief te kan bedryf, kan volgens Respondent B egter nie die plek van die onderwyser in enige onderrigsituasie inneem nie. Vir hom is die onderwyser se kundigheid en interpersoonlike kontak die spilpunt van die sukses van die skool se inklusiewe program al beteken dit ook dat daar selfs meer van elke personeellid verwag gaan word.

The stress comes in where there is more work for the teachers as we believe that teachers do inclusion. The teacher in the class, the subject teacher works with the child and has to understand what the child needs. Yes, the support system is there, and the SENCO [special education needs committee] helps them and sometimes when there is a facilitator they help. But essentially what happens is that it is the teacher in the class who actually performs the inclusion. But it is a lot of extra work and in most cases you will find in one class five or six different levels of kids.

'n Baie belangrike beginsel in die ontwikkeling van die skool se personeel, tegnologie en die infrastruktuur is die proses van raadpleging en kompromie waardeur konsensus van al die belanghebbendes verkry word sodat die regte besluite vir die regte redes geneem kan word. In hierdie opsig, wil dit voorkom, vervul privaatskool B primêr die behoeftes van die kliënte (die ouers en die leerder) en sekondêr die behoeftes van die spesifieke geloofsgemeenskap wat dit bedien.

Yes, in every single case where parents are sitting around a table we would involve the child as it is about the child's life. Many children come to us, and I say to them when I interview them: "Why were you at a special school?" and they normally reply: "I don't know. Maybe it's because I'm stupid". I would then ask if no one ever told them what the issue was, and nine out of ten times they would say: "No". So then we start the process by explaining to them: "This is the history that you come with and you are, for example, dyslexic". [to the child then] "Do you understand what dyslexic means?" and many times they don't know. No one has actually sat down with the child and explained to them this is what the problem is and this person has this and that person has that etc.

Volgens Respondent B is 'n groot deel van die probleem rondom die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys juis die feit dat persepsies by beide die leerder én die teenparty (hetsy dit onderwysers, ouers of Jan Publiek is) in die regte of ander lig beskou moet word. Daar moet met ander woorde na 'n ander interpretasie van die realiteit gesoek word sodat daar op 'n nuwe wyse by die verlangde uitkoms uitgekom kan word. In hierdie proses is kollegiale ondersteuning en wedersydse onderskraging van groot belang omdat unieke leerders unieke oplossings vereis. Die ander aspek wat duidelik spreek uit hierdie sienswyse van Respondent B is dat hier sprake is van 'n deurlopende proses eerder as 'n eenmalige ingryping. Daar moet met ander woorde herhaaldelik genoegsame tyd aan al die belanghebbendes in hierdie situasie afgestaan word ten einde te verseker dat die verlangde veranderinge intree en gevestig raak. Hy maak hierdie saak duidelik met die volgende anekdotale vertelling:

We have a child in the school that has massive anger management issues. We do not know where it comes from, but he actually loses it completely. He swears and acts out at anyone. So if anyone would walk past they may see a child swearing at the principal and they would say this is absurd and you should kick the child out of

school. But I understand where he is coming from and I therefore never raise my voice as this just makes him worse. So when I deal with him after he has been kicked out of a class or he is having a rage I just talk to him softly and he immediately calms down.

So a number of his teachers have also started to talk to him quietly as they now understand to never lose your temper with this child as he is just going to get worse. So they all started to talk quietly and we have had a nice quiet run with him for the last two weeks.

It is about understanding every child and it is hard you know. Your initial response will be I cannot deal with it. [And you say] “You cannot talk to me like that”. But you learn slowly that there is a reason why they do it.

4.2.4 (c) **RESPONDENT C**

Respondent C meld dat sy personeel baie moeite doen om deur die jaar verskillende inligtingsessies, seminare en slypskoolsessies rakende inklusiewe onderwys – wat deur verskeie buiteskoolse instellings soos SAALED aangebied word – by te woon en om hierdie inligting getrou aan hulle kollegas by die skool oor te dra. Vir hom is die gehalte en herhalende aard van die tipe personeelontwikkeling die sleutel tot die suksesvolle verbetering in die gehalte onderwys wat by sy skool aangebied word.

Hy staan ook simpatiek teenoor sy personeel se werkslas insoverre dit die voltooiing van “berge” administrasie aangaan ten einde die inklusiewe proses se verloop te orden, te koördineer en effektief toe te pas. Maar ongeag dié burokratiese las, is sy personeel altyd bereid om alle leerders in die klasse te akkommodeer en te onderrig.

Die skool beskik verder oor 7 rekenaarsentrums, verskeie laboratoriums, nuutgeboude klaskamers ensovoorts waardeur daar verseker word dat die onderrigruimtes voldoen aan die eise vir alle leerders – nie net dié met spesiale onderwysbehoefte nie. Respondent C het ook gesê dat die volgende groot

infrastruktuurontwikkeling op die skoolgronde die bou van 'n verhitte binnenshuise 25 m swembad is aangesien dit meer van die fisies gestremde leerders in skool C die kans sal bied om heeljaar aan 'n sportsoort (swem) deel te neem terwyl daar ook ruimte vir arbeid- en fisioterapeute by hierdie fasiliteit beskikbaar gestel sal word vir die leerders sowel as buitepersone. Voorts moet daar 'n eksamineringlokaal gebou word waar leerders met spesiale behoeftes ook (byvoorbeeld in klankdigte leeskamers) geakkommodeer kan word.

Vanweë die skool se progressiewe benadering ten opsigte van die toelating en fasilitering van leerders met spesiale onderwysbehoefte, is daar volgens Respondent C 'n definitiewe positiewe of inspirerende tendens onder die leerders te bespeur. Die "normale" kinders bewonder nie net die prestasies van 'n hele paar paralimpiese sportpersone van die skool nie, hulle presteer ook beter in navolging van hierdie onwaarskynlike rolmodelle in hulle midde.

You know here we have fencing. We have a girl here who represented South Africa in fencing; we have learners here who went to Moscow to play basketball [for South Africa]; we have children in the Paralympics' swimming [team] in the school. We've done a night of the stars for all the school's sport stars and I discovered that 50 of my children had provincial or national colours.

Dit bewys vir Respondent C dat die skool se besluit oor inklusiewe onderwys en die gelyke hantering van alle leerders vrugte afwerp en dat die voordele hiervan deursyfer na alle aspekte van skool C.

4.2.4 (d) **RESPONDENT D**

Respondent D is baie bewus van die addisionele eise wat inklusiewe onderwys tot die werkslas van onderwysers byvoeg. Daarom is dit vir hom belangrik dat elke onderwyser in die skool deel van die program moet wees ongeag die feit dat hulle nie in elke klas of elke periode inklusiewe leerders mag onderrig nie. Enersyds versprei die groter aantal betrokke personeel die werkslas en tweedens dra dit by tot personeelontwikkeling en verbeterde onderwyspraktyke in alle klasse. Die aard van die reëlings rakende die inklusiewe program beïnvloed immers elke individu en elke vakgebied aangesien dit deel van die

integreringsproses is wat die leerders met spesiale onderwysbehoefte deel van die hoofstroomskool maak. Net soos wat die leerders se kennis en begrip van die behoeftes van ander leerders met verloop van tyd ontwikkel, net so groei en ontwikkel personeel se bedrewendheid om bepaalde probleme en behoeftes van leerders – individueel en in groepsverband – aan te spreek en effektief op te los.

Respondent D sê dat die meerderheid van die personeelontwikkelingsaksies indiensopleidingsessies onder leiding van die direkteur van akademiese steun behels. Hy erken ook dat hierdie ontwikkelingsprogram versigtig bestuur moet word om te verhoed dat personeel oorspoel word met inligting en as gevolg hiervan 'n weerstand teen die vereiste veranderinge begin opbou. Hierbenewens is daar ook 'n aantal personeellede wat eksterne kursusse, wat aansluit by die inklusiewe program, deurloop. Die skool se personeelontwikkelingsfonds subsidieer die koste van hierdie tersiêre kwalifikasies.

Soos wat begrip vir die inklusiewe praktyke ontwikkel, is daar vir Respondent D minder weerstand onder die personeel en in die breër skoolgemeenskap teen die addisionele eise wat die proses meebring.

I also think that the staff has become more sophisticated and they better understand the support role the department [of academic support] has rather than an obtrusive role and they have seen some of the successes.

Respondent D verduidelik dat personeel meer geneë is om ontwikkelingsprogramme te deurloop of om vernuwing in die klaskamer in te bring as hulle toegerus is om leerders se behoeftes te kan peil én oor kennis aangaande alternatiewe assesseringsmetodes, onderwysassistente en ondersteuningsmeganismes beskik.

So we would rather be asking staff to do something they are interested in or passionate about – which is why not all staff will be doing it in sync. But again it comes down to necessary training. I want to get to a situation where all staff have bought into it and, at least, have some understanding (even at a superficial level) about what it means to have an inclusion boy in class. So, how do we

deal with it and have everyone else's support? It is not about being dumped in the deep end and having no one to ask. There has to be a department to support you.

Vir die skoolhoof van skool D is die opleiding van personeel aangaande inklusiewe onderwyspraktyke dus belangrik aangesien dit nie net verdere ontwikkelings-geleenthede of groter begrip van die nuanses van die spesiale onderwysfeer gee nie, maar ook omdat die hele skool en die skoolgemeenskap hieruit voordeel kan trek. Deur in die personeel se ontwikkeling te belê omdat die leerders se behoeftes dit vereis, verbeter Respondent D die hele skool.

Inklusiewe onderwys plaas ook volgens hierdie respondent 'n las op die skool se fasiliteite en administratiewe prosesse. Hy wys daarop dat die skool se infrastruktuur aangepas moet word om dit byvoorbeeld meer rolstoelvriendelik te maak en 'n hysbak moet geïnstalleer word om die toegang tot klasse op die eerste verdieping te verbeter. Hierdie verbeterings sal sekere roosterreëlings oplos, alle leerders toegang tot al die onderwysers bied en die gestremde personeellid se lewe vergemaklik. Maar hierdie tipe ontwikkelings verg groot kapitaallitleg en dit is daarom langtermynprojekte waarvoor daar prioriteite bepaal moet word.

Alhoewel die departement vir akademiese steun onafhanklik funksioneer, moet dit ook met elke akademiese departement in die skool se unieke werkswyses en assesseringsprosesse geïntegreer word. Die verwagting is dat daar benewens die aanpassings aan die assesserings en opdragte ook meer papierwerk en vergaderings sal wees om die monitering en verslagdoening aangaande sekere leerders effektief te laat verloop. Respondent D meld ook dat IOP's addisionele insette en fyner beplanning van beide nie-akademiese sowel as akademiese personeel verg.

Dit is Respondent D se opinie dat daar genoegsame geleenthede vir privaatskole is om kennis aangaande inklusiewe onderwys op te doen deur die werksaamhede van SAALED, uitreikaksies van spesiale skole soos Bella Vista

asook die kursusse wat deur die Universiteit van Johannesburg in hulle onderwysersopleiding aangebied word.

So I think there is a lot of work [being done] in the community. And I think there is also a very high awareness of inclusive activities at schools like Bella Vista right up to the university. So there is a lot of expertise out there in our community that we can tap into – from parents to educational psychologists.

There is also some staff that do remedial teaching and academic support in the community and they tend to work together in an informal network. So they are not in competition with us, but in a supportive relationship.

‘n Aspek wat nie altyd optimaal deur skoolhoofde benut word nie, is volgens Respondent D, om nuutgekwalifiseerde onderwysers se opleiding aangaande inklusiewe onderwys in te span. Daar word meestal gesteun op die bewese, self-gegenereerde kennis van elke departement en die kollektiewe ervaring van die ouer personeel.

4.2.4 (e) **Samevattend**

In al die respondentskole is daar ‘n gevestigde induksieprogram om nuwe personeel vertrouwd te maak met die werking van die skool se beleide, prosedures en spesifiek met die aard en eise van die inklusiewe program. ‘n Belangrike deel van hierdie proses is die rol wat ‘n ervare mentor speel om die inskakeling so vlot as moontlik te laat verloop. Een van die respondente vergelyk die kennisoordragproses rakende inklusiewe praktyke in die privaatskoolmilieu met ‘n proses van “osmose”: Nuwe of minder ervare personeel leer sekere kennis aangaande inklusiewe praktyke met ander woorde aan soos en wanneer dit nodig is. Dit is ook duidelik dat induksieprogramme evolusionêr ontwikkel soos wat die personeel en die skoolstrukture meer bedrewe raak om die groter diversiteit in die leerdersamestelling te hanteer óf bepaalde behoeftes ontstaan. In hierdie evolusionêre proses beweeg die induksie- of opleidingsprogramme mettertyd weg van ‘n fokus nét op spesiale onderwys na ‘n algemeen-

gediversifiseerde, gekombineerde metodiek wat die onderwysbehoefte van alle leerders in die klaskamer kan bevredig.

Die respondente stuur, afhangend van hulle ervaring of formele opleiding, in 'n groot mate die aard, omvang en tempo van die inklusiewe praktyke in elkeen van die steekproefskole. Dit beteken dat hulle ook die indiensopleidingsprogramme direk bestuur en beïnvloed. Die uitvoerende opleidingsbeampte vir inklusiewe onderwys is meestal die departementshoof van die akademiese steundiens aangesien dié persoon 'n opgeleide spesialis aangaande hierdie onderwerp is.

Wanneer die respondente 'n leemte in hulle kennis oor inklusiewe praktyke of beleide het, huiwer hulle ook nie om kundiges binne en buite die skool in te span om sekere aspekte van die opleiding te hanteer of te belig nie. Die indiensopleidingsprogram begin vir twee van die respondente as't ware ook by die werksonderhoud waar daar nie net navrae aangaande die aansoeker se kennis en ervaring van inklusiewe onderwys gedoen moet word nie, maar waar daar aan die voornemende personeellid duidelik gemaak moet word watter eise aangaande die inklusiewe program bestaan en presies waarvoor hulle hulself inlaat.

Van die respondente het ook daarop gewys dat personeel meer geneë is om opgelei te word as hulle weet dat die nuutverworwe kennis hulle direk sal help om hulle metodiek, assessering en hulpverlening in die klas te verbeter. Dit is deels die rede waarom nie alle personeel op dieselfde tyd op dieselfde vaardigheidsvlak met die implementering van hierdie benadering is nie. 'n Ander interessante aspek is dat ouer personeel nie noodwendig die kennis van nuutafgestudeerde junior personeellede oor inklusiewe onderwys benut nie omdat hulle dit nie in dieselfde lig as hulle kollektiewe praktykervaring sien nie.

Die respondente voel ook dat hierdie onderwysbenadering nie net vir die leerders voordelig is nie, maar ook die onderwysers toerus om meer te differensieer in hulle metodieke; beter te beplan om 'n verskeidenheid leerders te akkommodeer; en om tegnologie effektief in die klas te kan aanwend ten einde optimale leer te bewerkstellig. Maar aan die ander kant skep hierdie benadering ook 'n bepaalde

onsekerheid en selfs 'n gevoel van onbeholpenheid by sekere personeel. Dit is dan ook die respondente se gevoel dat ouer, meer ervare personeel minder ontvanklik is vir die veranderinge wat deur inklusiewe praktyke genoodsaak word. Die algemeenste verskoning wat geopper word is dat hulle nie opgelei is om leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroomklas te kan hanteer nie. Dit bly vir hulle ook moeilik om te aanvaar dat alle leerders nie noodwendig dieselfde werk of assessering op dieselfde tyd gaan hanteer nie en hul voel dat 'n "gefragmenteerde" benadering niemand kan bevoordeel nie.

Ten einde die personeel se toenemende werkslas en werksverwante stres te beheer, is dit nodig dat daar binne die skool 'n goedontwikkelde ondersteuningsprogram in plek moet wees. Elke personeellid moet deel van die program wees en daaruit voordeel kan trek omdat die inklusiewe program elke aspek van die skool gaan beïnvloed. Dié ondersteuningsprogram se belangrikste funksie is om 'n forum te bied waar daar terugvoer oor klasgebeure gegee kan word, advies uitgeruil kan word en waaruit konsensusbesluite kan volg. Die ondersteuning berus met ander woorde op kollegiale samewerking, kompromieë en 'n gekoördineerde werkswyse wat met verloop van tyd verfyn en verstewig word.

Personeel moet ook daarop gewys word dat inklusiewe onderwys 'n herhalende of voortdurende proses is. Net soos wat die skool se infrastruktuur, die skool se administrasiesistels en leerderskorps knaend gaan verander, moet personeel se opleiding en heropleiding voortdurend en herhalend wees. Hulle moet beide indiensopleiding deurloop en buiteskoolse slypskole, tersiêre kursusse of seminare bywoon. Sulke buiteskoolse opleiding- en verrykingsessies se koste word meestal deur die skole se personeelontwikkelingsfondse gedek om te verseker dat personeel nie die bekostigbaarheid van die opleiding as verskoning gebruik om nie op hoogte van sake te bly nie. Op hierdie manier verander die steekproefskole sekere praktyke en vestig hulle die gewenste benadering of optrede.

Vir sommige van die respondente is tegnologie 'n handige hulpmiddel om die kloof tussen die leerder se persoonlike ervaring en die eise van die vakinhoud te

oorbrug. Hulle maak dit egter duidelik dat tegnologie nie die insette en die interaksie met die leerders kan vervang nie. Die onderwyser is vir die respondente dié een wat die inklusiewe program laat slaag en daarom is hulle onmisbaar.

Daar is ook, volgens die respondente, vir die meerderheid van die leerders by die steekproefskole nie 'n stigma daaraan om leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroomklasse te hê nie. Hulle pas blykbaar vinnig aan by die voortdurende veranderinge wat nodig is om aan die leerders se spesiale behoeftes te voldoen. In die meeste gevalle ondersteun hulle die personeel deurdat hulle met verloop van tyd besef waarom sekere leerders bepaalde toegewings in die klas het. Dit is ook vir een van die respondente nie snaaks om, benewens die ouers, ook die leerder met spesiale behoeftes te raadpleeg wanneer besluite oor sy/haar toekoms by die skool geneem moet word nie.

Een van die effekte wat voortvloei uit die besluit van 'n leidinggewende privaatskool om 'n inklusiewe benadering te volg, is dat buurskole gedwing word om óf dieselfde roete te volg óf om ander, kompeterende dienste aan te bied óf om fasiliteite op te rig waardeur voornemende leerders beïndruk en na die skool gelok kan word. Privaatskole sien met ander woorde dat 'n suksesvolle inklusiewe benadering 'n mededingende voordeel aan 'n skool kan bied as dit effektief en bepland bedryf word.

Inklusiewe onderwys vereis ook dat daar spesifieke bouprojekte of ontwikkelings aan die infrastruktuur gedoen moet word om nie net al die fasiliteite vir almal toeganklik te maak nie, maar om ook op 'n konkrete manier te belê in die leerders met spesiale behoeftes. Sekere fasiliteite sal dus uitsluitlik ter wille van diegene met spesiale behoeftes ontwikkel moet word. In die skool se strategiese beplanning en prioriteitsbepaling moet daar toegesien word dat sodanige ontwikkelings nie altyd op die langebaan geskuif word net omdat 'n klein hoeveelheid persone direk daaruit gaan voordeel trek nie. Deur te belê in die leerders met spesiale behoeftes gee die skool konkreet gestalte aan die waardes

waarop inklusiewe onderwys gegrond is en word daar 'n positiewe gesindheid teenoor sulke persone geskep.

4.2.5 Persepsies van die skoolhoofde van die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole oor die ontwikkelingsgang en die aard van sistemiese veranderings in hulle skole

4.2.5 (a) RESPONDENT A

Skool A se ontwikkeling word nie noodwendig gedryf deur die implementeringseise van inklusiewe onderwys nie, maar die eise van inklusiewe onderwyspraktyke beïnvloed op 'n beperkte wyse wel sekere reëlings aangaande die hantering van 'n bepaalde groep leerders.

Respondent A se skool gebruik volgens hom die redelike vryheid waaroor dit beskik om nie net hulle kurrikulum binne die perke van die nasionale kwalifikasieraamwerk aan te pas nie, maar om ook toepasliker assesseringskriteria te gebruik om leerders se vordering en ontwikkeling te monitor. Baie van hierdie aanpassings en assesserings berus nie noodwendig op wetenskaplikgefundeerde prosesse nie, maar veel eerder op die kollektiewe praktykervaring van die personeel wat met spesifieke leerders met spesiale onderwysbehoefte werksaam is. Hierdie kennis word uiteindelik gebruik om die deurvloei van die leerders na relevante privaathoërskole (of, indien nodig, spesiale skole) in die omgewing te verseker.

We don't have the accreditation side of things to worry about and to be honest to you, it is not really anything scientific; it is more of a [situation where] we watch the progress of children as they go onto high school and what we had done to see if we could do more in the way of accommodating measures at our end. So it's more a case of us feeling our way round the matter as we encounter challenges.

Die akkreditasie van die uitslae van die skool se leerders is met ander woorde nie die skool se primêre bemoëienis nie. Dit bied hulle ook die kans om tot 'n sekere mate te eksperimenteer met nuwe benaderingswyses tot sekere

uitdagings wat leerders met spesiale onderwysbehoefte in die klas aan hulle kan bied. Volgens die webbladinligting val die klem van die skool se leeraktiwiteite op die holistiese ontwikkeling van elke leerder eerder as hulle akademiese welslae alleenlik. Skool A steun ook veral op die insette van 'n netwerk van spesiale skole waarmee hulle oor die jare 'n goeie verhouding opgebou het. Hierdie informele netwerk is hulle verwysingsraamwerk wanneer hulle die pad vorentoe probeer peil en/of klarigheid oor sekere kwessies aangaande inklusiewe onderwys probeer kry.

We, like others, are happy to share expertise, ideas and other things. But it is a very informal network which is quite helpful. I also think that for stand-alone private schools there is not much other than that.

Volgens Respondent A behoort daar waarskynlik 'n meer formele struktuur in die lewe geroep te word om hierdie gebrek aan behoorlik georganiseerde ondersteuningstrukture aan skole wat inklusiewe onderwys implementeer en daarmee omgaan op 'n formele basis te ondersteun en te adviseer. Desnieteenstaande voel hy dat dit vir enige privaatskool die moeite werd sal wees om hulle op die inklusiewe onderwysroete te begewe. Die voordele weeg vir hom swaarder op as die bekende nadele wat met hierdie onderwysmodel geassosieer word.

I think as long as one goes into it with one's eyes wide open it is really about improving teaching, about differentiating and educating every child where he is and creating a purposeful path and taking him along the education path for as long as possible.

Skool A, onder leiding van Respondent A, het oor die jare egter nie uit hulle pad gegaan om enige ander privaat hoofstroomskool te oortuig om inklusiewe onderwys as die beste onderwyspraktyk te aanvaar nie. Hulle steun was veel eerder gerig op 'n buurskool wat uitsluitlik vir leerders met outisme voorsiening maak.

However they themselves, I think, have been trying to help other schools in this way. So we have been helping them helping others. I suppose that is the way that one can see it.

Skool A se huiwering om ander privaatskole te oortuig van die meriete van die saak is, soos genoem, vanweë die feit dat hulle nie voel dat hulle noodwendig die regte benadering volg nie en dat hulle meer kritiek op die lyf gaan loop as wat hulle steun gaan kry.

That is because ... I don't know if we have got the model. I suppose we feel and know what we've got works for us, but I don't know that I would go public and say "you know we practice inclusive education and we are a school to follow". I think we kind of take very humble steps along this way.

Die subtiele boodskap wat uit Respondent A se kommentaar spreek is dat die skool se belanghebbendes wil verhoed dat die sistemiese verandering wat inklusiewe onderwys werklik vereis die skool se tradisies en statuur te veel verander. Nietemin is Respondent A ook vinnig om te erken dat daar volgens sy kennis nie regtig iets soos die regte benadering is nie.

Respondent A is huiwerig om inklusiewe onderwys uit te brei om spesifiek te fokus op leerders wat gedragsprobleme het aangesien hierdie saak volgens hom die oorsaak is vir die verval in die Britse onderwysstelsel. Hy sê dat die insluiting van leerders met ernstige gedragsprobleme in die hoofstroomklaskamer lei tot onbeheerbare, disfunksionele klasse veral omdat daar vanweë befondsing en personeeltekorte (bv. onderwysassistente) nie voldoende leer- en emosionele ondersteuning aan geaffekteerde leerders gebied kan word nie.

Accommodating children with other issues that don't involve behavioural problems, have been far more successful. If there is an understanding of that, and also an understanding that there is still a place for special schools, in fact, if you are to put children who are extremely autistic in a normal functioning school, it is just not fair on all parties as these children are not going to gain anything from it. As long as there is a realization that there is still a need for special schools then I think we can go somewhere.

Hy beveel aan dat 'n privaatskool wat 'n inklusiewe program wil implementeer duidelike perke moet stel oor die omvang en die aard van die program wat hulle wil bedryf. Dit sal verhoed dat die veranderinge wat gepaardgaan met inklusiewe onderwys die skool se finansiële bronne sal uitput en op die lang termyn tot oneffektiewe onderwys lei.

4.2.5 (b) **RESPONDENT B**

Volgens dié skoofoof is hierdie skool een van die weiniges in die privaat- én staatskoolmilieu om 'n beleid in plek te hê om inklusiewe onderwys in sy totale omvang te waarborg. Hierdie beleid en sy implementering bepaal essensieel waar- voor die skool in al sy handeling staan. Volgens Respondent B is dit juis hierdie aspek wat die skool in diens van die gemeenskap se behoeftes stel. Die skool word om hierdie rede die plek waar elkeen uitnemendheid kan bereik omdat dit volgens die wisselende behoeftes van die verskillende individue en die sosio-politiese eise funksioneer .

Our vision used to be a truly community based school catering for the all the needs of our children. Well if we intended that then we cannot say that we are only going to take the blonde children or those with blue eyes. We are going to have to take in everybody and adapt accordingly.

Respondent B maak dit duidelik dat baie kritici van die inklusiewe benadering vrae het oor die akademiese standaarde wat in die proses van algehele insluiting en akkommodasie van leerders met spesiale onderwysbehoefte in 'n hoofstroomskool ter sprake is. Hy wys hierom op die feit dat skool B én veral die hoërskool van hierdie groep skole nog altyd 'n trotse akademiese rekord gehad het. Sodanige resultate toon ook dat daar, in teenstelling met die wanopvatting in die breër samelewing, nie 'n verlaging van standaarde ingetree het vanweë die inklusiewe benadering wat die skool volg nie.

Hy maak dit duidelik dat die Graad 12-uitslae met die tradisionele fokus op die skool se slaagsyfer, die aantal onderskeidings of die aantal universiteitstoelatings nie vir hom die enigste maatstaf is of behoort te wees om die sukses van hierdie

onderwysbenadering te meet nie. Die gehalte van die onderwysprogram lê vir hom eerder in die begrip wat by al die leerders in hierdie skoolgroep bestaan vir mense met spesiale onderwys- en/of lewensbehoefte asook die sukses wat hulle in hulle lewens bereik. Hulle verdraagsaamheid en empatie is, na sy mening, die produk van die leerproses waardeur die nuanses en aard van die onderrigprogram se sukses vanuit die leerders se interaksie evolusionêr ontwikkel.

[We have] always been proud of [our] academic record of excellence. If you look at matric as a yard stick, we do have a lot of kids who get A aggregates, who are in the top ten of the schools in the Western Cape for as long as I can remember. But we are as proud of those kids who get straight A's as we are of those who get straight B's and could really "only get straight D's". And we still have a 100% pass rate and I think our influence has been more positive than I could ever have imagined, because children have learnt to live with each other.

Soos die ander respondente van hierdie steekproef maak Respondent B dit baie duidelik dat 'n inklusiewe benadering geweldige hoë eise aan die skool se begroting stel. Van die sake wat bydra tot verhoogde uitgawes (en dus die verhoogde bedryfskoste van die skool en uiteindelik verhoogde skoolfonds) is die koste van die personeel vir die addisionele komitee vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, twee remediërende onderwysers per skool, 'n kliniese sielkundige, 'n maatskaplike werker en verskeie fasiliteerders wat op 'n ad hoc-basis benodig word. Laasgenoemdes word, anders as die res van die dienste wat deur die skoolfonds gedek word, direk deur die ouers betaal en is spesifiek net tot die beskikking van sekere leerders (soos dié wat 'n IOP volg). Nieteenstaande hierdie kwessie is hy van mening dat alle ander skole die inklusiewe weg behoort te volg.

Een van die maniere waarop Respondent B groter steun en begrip vir inklusiewe onderwys probeer bewerkstellig is om navrae oor die program te verwelkom en belangstellendes van ander skole uit te nooi om vir sekere tydperke by skool B 'n

besoek te kom aflê, deel van die onderriggebeure te word en die stelsel in aksie te beleef.

Hy noem ook dat inklusiewe onderwysprogramme baie maal net vanweë die inisiatief en toewyding van een of meer persone uit 'n bepaalde gemeenskap ontstaan en effektief oor die langer termyn bedryf word. Hierdie persone se finansiële bydrae of donasies maak dit vir die privaatskole 'n aantreklike proposisie om 'n ander onderwysbenadering te oorweeg en om ten minste sekere basiese tegnologie te kan bekostig en infrastruktuurveranderinge te kan aanbring ten einde 'n inklusiewe program op 'n beperkte skaal te implimenteer. Dit wil voorkom asof die opvoedkundige voordele van 'n inklusiewe onderwysprogram vir die meeste skole se opvoedkundige personeel en ander belangstellendes net aantreklik word as die risiko vir sodanige handeling vanuit 'n eksterne bron gefinansier word.

But not enough (private) schools are doing it, I'm afraid. In fact there are still many [private] schools that are kicking kids out because they are not meeting the academic criteria. And that is heartbreaking. I have a kid that I have just enrolled yesterday who was at a school, and I won't mention the name, and he was not attaining the academic standards and criteria that they wanted so they asked him to leave. He has been "home schooled for six months", or not even home schooled as he was sitting around every day doing nothing until the mother heard about us. So, we have enrolled him with us and we've put into place a whole structure for him. He has a facilitator and we are going to start building him up.

Respondent B is heelhartig daarvan oortuig dat sy skool akademies sterker daaruit sien vanweë die effek van inklusiewe onderwys, nieteenstaande die veeleisende aard en hoë koste wat daaraan verbonde is nie. Die stelsel is ook vir hom 'n vanselfsprekende keuse omdat dit moreel geregverdig is én dit die waardes rakende menseregte, soos vervat in die Suid-Afrikaanse grondwet, weerspieël. Op hierdie manier word 'n tradisionele onderwysmodel, gemik op die behoeftes van die meerderheid, verander na een waaruit almal kan voordeel

trek. Dit word 'n vergestaltung van die missie wat die skool aan die wêreld voorhou. Die veranderings is deel van 'n proses en is deurtastend aangesien dit alle aspekte van die skool sistemies beïnvloed.

. . . it is the philosophy of the school and it is part of our mission. It is a given. Remember it did not happen overnight. It was a process. It [the transformation] took place over a number of years ...the process involves mistakes; every day is a learning curve.

That is what inclusive education is about in my opinion: it is to understand how the child learns and if you need to adapt and use different methods to make your teaching better and make the child learn best then, that is the thing to do.

Ter afsluiting rig Respondent B ook 'n waarskuwing aangaande iemand se kennis en ervaring oor inklusiewe onderwys. Vanweë die voortdurende verandering, same-werking en aanpassing wat inklusiewe onderwys vereis, kan enige belanghebbende by die instelling nie regtig daarop aanspraak maak dat hulle alles daarvoor weet of al die regte antwoorde daarvoor kan voorsien nie.

And most people [not working with inclusive education] don't understand that. We as teachers have to. Just don't ever get arrogant with it. That is the one thing I have learnt: you do not have all the answers. It keeps you humble, that's it.

4.2.5 (c) **RESPONDENT C**

In antwoord op 'n vraag oor Respondent C se persepsie van die moeilikste kwessie rondom inklusiewe onderwys, is sy antwoord: finansiering. Die addisionele personeel, die noodsaaklikheid van baie spesifieke nie-onderwyspersoneel (soos remediërende onderwysers en akademiese steun personeel) en die koste van tegnologiese toerusting belas die skool se begroting en maak hierdie onderwysmodel duur. Al manier waarop hierdie koste gedra kan word, is deur 'n tipe kruissubsidiëring toe te pas.

You know what I do? I make the parents who can pay, pay through their noses. And those who haven't got a penny, depending on their

circumstances, we take them in. I kid you not; we provided a million rand a year. I do not go to companies, they do not give me money, but I do from my own money that I get here.

Hy maak dit duidelik dat die meeste fondse vir die inklusiewe program se jaarlikse bedryfsuitgawes uit die sak van een donateur asook enkele korporatiewe stigtings kom. Die skool ontvang hierdie tipe steun al vir 'n paar jaar lank. Hierbenewens samel skool C se beheerliggaam deur die jaar deur middel van verskillende projekte fondse in vir die subsidiëring vir behoeftige leerders wat ook spesiale leerbehoefte het.

Soos van die ander respondente wil Respondent C ook te kenne gee dat hy nie die regte of kundigste persoon is om oor inklusiewe onderwys te gesels nie. Hy is van mening dat sy skoolpraktyk nie klinies voldoen aan die vereistes van inklusiewe onderwys nie. Tog spreek sy handeling (soos om 'n seun wat albei sy arms in 'n ongeluk verloor het tot die skool toe te laat en eers daarna oor die nodige implikasies – soos 'n assistent vir die seun – te wonder) en benaderingswyse dat hy baie goed daarin geslaag het om 'n hele paar van die internasionaal aanvaarde praktyke rakende inklusiewe onderwys na te volg. Hy is ook vas oortuig dat ander privaatskole hierdie roete moet volg omdat skole in diens van die mens en die mensdom moet staan.

Een van die sake wat Respondent C pertinent uitlig oor die effek wat inklusiewe onderwys op sy skool uitoefen is hoe hy omgaan met mense wat kritiek uitspreek teenoor sy skool. Kritici het gewoonlik vrese dat die skool in werklikheid die kinders met spesiale behoeftes 'n onreg aandoen deur hulle aan die oordeel van hoofstroomkinders in die klaskamer te onderwerp. Hy benadruk die feit dat hy die regte ding doen om almal sover moontlik dieselfde te behandel ongeag hulle beperkings, want dit is wat die lewe vereis.

You know, if you are not happy with me helping the “gestremde” kind, then go. Not all schools see it this way, but I am too old for all that nonsense from parents and others.

4.2.5 (d) **RESPONDENT D**

Respondent D is van mening dat 'n privaatskool wat sy sout werd is, sal besef dat inklusiewe onderwys hulle 'n voorsprong kan gee nie net teenoor hulle mededingers nie, maar ook in terme van die voorbereiding wat hulle afstuderende leerders in die internasionale arena sal hê. Skool D poog ook om sover moontlik innoverend en vernuwend te werk in die onderwysveld, sonder om oog te verloor van die behoeftes van die onmiddellike skoolgemeenskap én die breër Suid-Afrikaanse samelewing. Dit is hoekom hulle, volgens Respondent D, doelbewus hulle benadering probeer verander sonder om die tradisies en reputasie vir gehalte-onderwys wat hulle oor vyf dekades gevestig het, in te boet.

I think that schools who are sensible about the marketing of their own schools and the competition should realise that it is a very powerful message that we send out: we are not the type of institution anymore that only attracts the top achievers and we are prepared to accept other “voices” and include it into our school.

I think some of our competitors have been seeing things in a different way – that we have downgraded our standards – but I do feel that those schools don’t necessarily understand the support program in it’s entirety; the whole philosophy.

Respondent D wys daarop dat dit die gebruik is dat 'n groep van die top Engelse privaatskole in Gauteng, Wes-Kaap en KwaZulu-Natal hulle matriekuitslae onderling beskikbaar stel sodat hulle vergelykings kan tref aangaande die gehalte van hulle onderwysprogramme. Respondent D het egter verlede jaar geweier om langer voort te gaan met hierdie tipe vergelyking aangesien sy skool doelbewus leerders met leer- en fisiese gebreke inneem met die verstandhouding dat hulle nie noodwendig die tradisionele kwalifikasies of sertifisering aan die einde van Graad 12 sal kan behaal of sal kan voltooi nie. Skool D se mededingers kyk ongelukkig net na die Graad 12-statistiek sonder om die opvoedkundige waarde van die inklusiewe benadering in berekening te bring of te waardeer.

Vir Respondent D moet die sukses van die skool se onderwysprogram gepeil kan word aan hand van beide tradisionele assesseringsprosesse (soos die Nasionale Seniorcertifikaat) én ander middele soos die indiensneminggeleenthede wat die leerders met spesiale onderwysbehoefte met hulle skoolverlatersertifikate kan benut. Vir hom moet die toekomstige suksesvolle Suid-Afrikaanse privaat-skool met ander woorde sosiale- en opvoedkundige geregtigheid aan alle leerders kan laat geskied ten einde as 'n uitnemende, nie-elitistiese instelling bekend te staan. Hy belig hierdie punt met die volgende anekdotiese vertelling:

As you know for me one of our success stories last year was Learner D who came from a remedial school and ended up getting a university qualification having realized in his Grade 11 year that the subject choice he took in Grade 10 which was designed to help his inclusion [an IEP] clearly wasn't going to lead to a university exemption. But at that stage he wasn't coping. Then he said: "I want to change subjects. I want to get a university exemption". And as he needed another category [of subject] he ended up taking Biology on the standard grade, which is what he needed; and then only a pass [in this subject]. Here was a boy on the inclusion programme, and in his matric year who is helped by the staff through the August holidays, and ends up obtaining 53% in his final exam. Now that is as good as Learner R getting 10 distinctions, because of what he has achieved [despite his limitations]. So they [the rival schools] don't value his efforts as they do not have insight into the inclusion program.

'n Inklusiewe privaat-skool se akademiese standaard sal, in die opinie van Respondent D, deurloop onder 'n klomp vooroordeel en kritiek van ander skole. Die enigste manier om van hierdie stigmatisering en onregverdigde veroordeling ontslae te raak sal wees om soveel moontlike mense so wyd as moontlik te probeer bewus maak van die doel, suksesse én probleemareas van hierdie onderwysbenadering. Kortom sal 'n skool soos skool D nie net statistiek oor Graad 12-uitslae beskikbaar moet stel nie, maar verduidelikings moet gee vir al die kandidate se suksesse, die druipele se probleme en verduidelik watter leerhindernisse gelei het tot ander leerders se onvoltooide kwalifikasies.

Respondent D voel ook dat 'n skool voortdurend verskillende middele moet ontwikkel en moet aanwend om die sukses van die skool se inklusiewe program te evalueer en die akkreditasie te verhoog. Hierdie assesseringsmaatstawwe sal die verwagtinge van leerders, ouers en onderwysers in ag moet neem. Tans, voel hy, is die meeste ouers van leerders met spesiale onderwysbehoefte tog te dankbaar vir die geleentheid wat die skool aan die kinders met spesiale behoeftes in die hoofstroomklas bied dat hulle krities en objektief kommentaar kan lewer op die gehalte van die skool se inklusiewe program.

Respondent D wys daarop dat daar midde-in die besige skoolprogram tyd gevind moet word om so gereeld maandelik terugvoer oor elke geïdentifiseerde leerder met spesiale onderwysbehoefte te ontvang van al die betrokke onderwysers. Die gehalte van die inklusiewe onderwysprogram word verder ook bepaal deur die mate waarin personeel van die akademiese steundienste in staat is om by die verskillende klasse en leerders met spesifieke leerbehoefte uit te kom om vakonderwysers by te staan.

So, for example in our two week meetings we go through a number of boys, discuss how these boys are doing [in class and in school], their recent results, what the feedback from teachers is, etc. We then talk about any new boys who might have been flagged or is a concern for us and then [we] also [use] the feedback we get at the staff meetings at the end of each term where we discuss every boy's progress in the exams and his report.

'n Ander aspek wat vir Respondent D volg vanuit skool D se inklusiewe benadering is dat die skool se toelatingsbeleid en –prosedures jaarliks hersien moet word ten einde te verseker dat daar voldoen word aan die teikens en doelwitte van die betrokke skool se akademiese program asook die vermoë van die skool en die personeel om aan 'n leerder se spesiale onderwysbehoefte te kan voldoen. Dit vereis verder dat daar tussen privaatskole groter samewerking moet wees en dat gemeenskaplike besluite geneem moet word ten einde die beste geleentheid aan die leerders te bied volgens die aard en vermoë van die

betrokke skool en terselfde tyd seker te maak dat die skole se reputasies geskaad word nie.

I get information from the Heads from remedial schools and essentially someone like the Director of Academic support will say: "Look, this boy is a problem and he does not belong in your school". So we will then help place this boy based on these accounts and recommendations. The boy is therefore being recommended by the head of that [primary] school by them saying these are the weaknesses; these are the strengths of the boy. And that headmistress is good enough to say: "That child will work in that school, and that one will not as that school is different to what ever way it might be". So she chooses boys to come to us who can cope with large numbers of learners in the school or with the sports programme or extra mural programme. That is the role that she is happy to play. I certainly don't think we are in competition with schools to offer remedial work.

Sels tussen buurskole, wat verskillende tipes inklusiewe programme bedryf, ontstaan daar op hierdie manier groter samewerking en 'n konstruktiewe uitruiling van idees.

Respondent D wys daarop dat 'n skoolhoof van 'n inklusiewe skool sy teikenmark baie goed moet verstaan ten einde die regte tipe leerder te oortuig om by sy skool te kom aansluit. Die skool se bemarking en openbare beeld moet met ander woorde ook saam met die inklusiewe program se aard en omvang ontwikkel. Dit sou volgens Respondent D nie net onvanpas wees om onrealistiese beloftes aan ouers en leerders te maak oor wat die skool vir hulle kind kan vermag nie, maar sulke leë beloftes sal ook oneties wees. Hy noem dit dat sekere van sy skool se mededingers soms die desperaatheid van ouers om hulle kinders die beste kans op gehalte onderrig te bied doelbewus uitbuit nie teenstaande die feit dat daardie ouers baie goed weet dat hulle kind sekere spesiale onderwysbehoefte het.

I was not trying to get more boys from that school. I was merely saying what we are doing at our school and that we are a choice

that parents may consider. As far as I know some boys did come, but if any did not come at least their decision would have been based on some sound information about our inclusion programme, what we are offering and what they can expect in return.

Skool D se keuringsproses is een van die sake wat ook evolusionêr ontwikkel aan hand van 'n lys van aanvanklike kriteria soos die aantal plekke wat per jaar beskikbaar is; die aard van die inkomende leerders se spesiale behoeftes; die diversiteit binne die graadgroep; ens. Respondent D meld ook dat hy uit ondervinding geleer dat ouers nie altyd oop kaarte speel oor hulle kind se leersteunbehoefte of sy leerhindernisse nie. Dit is waarom die aanvanklike keuring gevolg word deur 'n siftingsonderhoud en assessering van elke leerder deur die skool se akademiese ondersteuningsdepartement .

... then unfortunately we have to rank them and say these ones may cope in the school, these ones may struggle in the school and then place about five or six on a waiting list.

So, we do screen them, but it is not a formal testing. It is through a collaborative decision that we compile our list.

Ten einde werklike sistemiese verandering te bewerkstellig is dit nodig dat onderwysers hulle metodologie in die klas en werkswyse in die algemeen aanpas volgens die behoefte van elkeen van die leerders waarmee hulle in hulle vakgebied te doene kry. Op hierdie manier trek elkeen van die leerders – nie net dié met spesiale onderwysbehoefte nie – voordeel uit die klasgebeure. Daar word hierom van onderwysers in skool D verwag om verskillende leerstyle te benut om die leerproses optimaal te laat geskied. In hierdie opsig is die ervaring van senior personeel en spesifiek die senior bestuurders, benewens hulle opleiding, baie belangrik omdat hulle die leiding neem om sekere inklusiewe praktyke te implementeer en te verseker dat dit met verloop van tyd gevestigde praktyk word.

Well, I think they know one teaching method does not satisfy everyone's needs – even if you don't have any inclusion boys in class. There are different learning styles in class and recognising that it is part of your professional training. If I look at myself: my

repertoire has changed. Twenty years ago I would have taught in one way only. And then some boys were labelled because they “did not work hard enough”, but actually they needed a different type of teaching because they had different learning needs and different learning styles.

Inklusiewe onderwys veronderstel ook 'n arbeidsintensiewe bemoeienis met elke leerder in elke klas. Dit verg addisionele personeelvoorsiening en 'n verdere verdeling van die bestaande inkomste van die skool. Respondent D is van mening dat sistemiese verandering versnel kan word indien die akademiese steundiens van sy skool vergroot kan word. Hierbenewens het die wisselende aard van die leerders se behoefte én die toenemende steun op tegnologiese hulpmiddele om die werkslas te verminder ook 'n definitiewe impak op die skool se infrastruktuurontwikkeling.

[In school D] we are asking one support teacher to look after a group of subjects all by herself. The other support staff member covers the rest of the subjects. That requires a huge scope of expertise from one staff member. It may also not be a major problem in Grades 8 and 9, but going into the higher grades I'm not sure we are always coping - and the teachers are not to blame for this. It is the subject demands that make it a very stressful situation. Ideally we should have a whole bunch more teachers to alleviate the pressure. That is the type of added pressure we should be trying to resolve.

Respondent D sal 'n ander privaatskool alleenlik aanbeveel om inklusief te word as daardie skool gretig is om dit te doen en alleenlik as hulle hulself deeglik van die uitdagings en probleme van hierdie benadering vergewis het.

I would, however, advise them to plan very carefully before they start as they need to understand all the implications and the financial impact as well as the impact on staff. I think we didn't initially know what we were doing – we just jumped into the deep end. I would also tell them to ensure that their structures for screening boys coming into the school need to be very good. And they need to be very clear about who they will be accepting. This

also filters through to the level of disability they are prepared to accept. We for example have a couple of boys on level 6, but some of the other schools on campus do not want to take boys that are on that level.

Wanneer die besluit geneem word om voort te gaan, moet so 'n skool elke stap en aktiwiteit baie deeglik én in baie groot detail beplan. Dit is dan dat al die moeite die moeite werd word. Maar dit waarborg volgens Respondent D nie dat almal in die skool of gemeenskap die program onvoorwaardelik gaan steun nie. Selfs 'n dekade na die instelling van hierdie onderwysmodel by skool D is daar steeds van die meer nuutverkose beheerliggaamlede wat steeds indringende vrae vra oor die benadering se waarde en die vordering van "sukkelende" leerders. Steun en begrip vir die voordele van die program kom net met verloop van tyd en ongelukkig is daar nie 'n kortpad in hierdie opsig nie.

Respondent D wys ook daarop dat die ontwikkeling van 'n inklusiewe skool bepaalde regsimplikasies mag hê, veral wanneer ouers verkeerdlik verwag dat die skool sal sorg dat afstuderende leerders na voltooiing van hulle skoolloopbane indiensneembaar sal wees. Die skool maak daarom 'n punt daarvan om niks, buiten dieselfde geleenthede as vir enige ander leerders in die skool te belowe nie.

There may be some legal issues when it comes to what happens in and after matric. So we are very clear in what we promise to parents coming onto the academic support programme.

Dié skoolhoof maak 'n punt daarvan om die verstandhouding aangaande die skool se rol in die vordering van leerders met spesiale onderwysbehoefte op skrif te stel om dit aan ouers duidelik te maak dat die skool nie die onmoontlike kan vermag aangaande die leerders se akademiese vordering nie. Respondent maan ook teen die feit dat die omvang van die saak so groot mag wees dat dit onbeheerbaar raak. Daarom waak skool D daarteen dat te veel leerders akademiese steun moet kry deur hulle toelatingsprosedures.

If he does not work hard, we are not going to be able to help him. There is no guarantee here. And I put that in writing as I was

concerned that they may come back and say: “Why did you not send him on a different route?” But fortunately we have not had that yet. So I think the parents who are coming in now understand enough or often have a background in dealing with academic support. I think academic support parents tend to be very sensitive with regards to remedial education and its influence on their son. And they are also appreciative of what we do. So I think we are OK from a legal point of view, but as I said we are careful about what we promise.

“n Ander gevolg van die sistemiese verandering aan die beleide, onderrigstyle en assesseringsmetodes van die skool is volgens Respondent D dat ouers van leerders met spesiale onderwysbehoefte mettertyd onwilliger word om hulle ‘n leerder se spesiale behoeftes te erken. Hulle verkies dat hulle kind in die anonimiteit van die homogene skoolmassa “wegraak” en nie uitstaan nie. Daarom is hulle nie gretig om vergaderings of fokusgroepe wat gemik is op hulle kinders se probleme by te woon nie. Vir hulle is inklusiewe onderwys enersyds opvoedkundig geregverdig en andersyds ‘n sosiale skild teen ‘n bevooroordeelde samelewing.

And we have just had a Grade 9 parent saying “I do not want the academic support comment on my son’s report, because it prejudices his chances to get onto some exchange programme”. But that is not true. There is just a stigma of which the parents are terrified. Even the ones who have come the long road with their sons through remedial education, sometimes almost damage themselves because they are so sensitive about their son’s performance. They are terrified of being labelled or their son being labelled. In a wealthy community it is about status and that sort of stuff. So they do not want it announced that their son is on an academic support programme.

In antwoord op die vraag of inklusiewe onderwys skool D se ontwikkeling aangehelp het, antwoord Respondent D dat dit wel ‘n positiewe uitwerking gehad

het. Hy voel dat die effek nietemin beperk behoort te word aangesien dit soveel meer van personeel en die skool se hulpbronne vereis.

It is quite draining on the staff which is perhaps why we have pulled back on it with new staff. I do think it makes us more empathetic and more tolerant and therefore better teachers (and a better school) as we understand more how boys learn. So I would advise another school to also do it, but be clear about everything as it is not easy. So not every private school may be able to do this.

Dit is ook vir Respondent D belangrik dat die dryfkrag vir die inklusiewe program vanaf die hoof self moet kom. Hy is die persoon wat die program moet loods en wat stukrag vir die program moet verleen en daardeur allerlei weerstand stelselmatig moet afbreek.

It is like the school's diversity programme. Not every staff member has bought into it because it is not driven from the top down.

4.2.5 (e) **Samevattend**

Inklusiewe onderwys beïnvloed volgens al die respondente die werking van 'n hoofstroomskool omdat dit handel oor sake wat die inskakeling van leerders met spesiale onderwysbehoefte in elke klaskamer in die skool veronderstel. Dit het 'n effek op sake soos onder andere die interpretasie en vasstelling van die kurrikulum; die assesseringskriteria en –metodes wat in die skool gebruik word; die skool se toelatingsbeleid; die skool se etos, tradisies en openbare beeld; en die bekostigbaarheid van die skool se dienste. Al die respondente is bewus van hierdie aspek en hulle het verskillende stappe geneem om hierdie saak óf te regverdig óf te beperk. So wys van die respondente daarop dat daar duidelike perke gestel moet word aan die toelating van sekere tipe inklusiewe leerders (soos byvoorbeeld leerders met gedragsprobleme) om hulle effek op die ander leerders in die klasse te beperk.

Die responente maak dit ook duidelik dat inklusiewe onderwys 'n effek op sake soos die ontwikkeling en kompleksiteit van die besluitnemingsprosesse en die leierskapstyl binne die skole het. Baie van die besluite oor leerders én die

prioriteite vir verdere ontwikkeling word byvoorbeeld, volgens die respondente, eers geneem nadat konsensus bereik is. Die konsensus volg uit die evolusionêr-ontwikkelde vermoë van die personeel om kommentaar en bydraes aangaande die verloop van inklusiewe praktyke in hulle skoolmilieu te kan lewer. Sodanige prosesse en insette het meestal nie 'n wetenskaplik gefundeerde basis nie, maar dit word gegrond op kennis wat oor die jare met 'n probeer-en-tref-benadering opgedoen is.

'n Inklusiewe privaatskool veronderstel ook dat daar tot 'n sekere mate eksperimenteel en innoverend omgegaan gaan word met verskillende aspekte van die onderwysprogram. Die doel hieragter is om te verseker dat die gehalte van die onderwys in die klaskamers relevant en uitdagend genoeg is om by die vermoëns van elke leerder te pas en te verseker dat elke leerder doelgerig sal leer. Hierdie eksperimentering moet egter fyn beplan word aangesien 'n groot, ondeurdagte fout die skool se statuur ernstige skade kan berokken en hulle kan blootstel aan regsgedinge.

Die respondente wys verder daarop dat 'n inklusiewe skool aanpassings moet maak om die regte geleenthede en erkenning aan al die leerders by sulke skole te kan bied sonder om die gehalte van die binne- of buitemuurse program in te boet. Daar moet byvoorbeeld wegbeweeg word van tradisionele evaluering van die skool se sukses deur net op die leerders se akademiese uitslae te fokus. Ander kriteria moet ook gebruik word om te bepaal hoe suksesvol die skool se filosofie en die verlangde onderwysuitkomst met mekaar versoen kan word. Op hierdie manier kan verdraagsaamheid en begrip vir alle leerders se vermoëns en behoeftes gekweek word. Soos die een respondent tereg gesê het moet 'n Suid-Afrikaanse privaatskool beide sosiale geregtigheid en opvoedkundige uitnemendheid in dieselfde handeling kan saamvat ten einde op die voorpunt van skoolontwikkeling te kan bly.

Daar bestaan volgens die respondente op hierdie stadium slegs 'n informele netwerk waarbinne privaatskole met inklusiewe programme tot 'n beperkte mate saamwerk. Skole wat dit oorweeg om hierdie roete te volg moet daarom nie hope steun of advies vanuit alle oorde verwag nie. Die rede vir hierdie toedrag van

sake is volgens meer as een respondent omdat hulle verskillende tipes inklusiewe programme bedryf en nie seker is of ander skole hulle benadering wil óf moet volg nie. Dit beteken egter nie dat bestaande inklusiewe skole nie ander skole aanmoedig om ook hierdie benadering te volg nie. Hulle maak dit net duidelik dat enige skool wat 'n inklusiewe benadering wil volg hulle deeglik van al die implikasies en kostes van so 'n stap moet vergewis en deeglik moet beplan hoe (en tot watter mate) hierdie onderwysmodel geïmplementeer moet word.

Die respondente maak dit baie duidelik dat hierdie benadering van skole vereis om hulle bestaande beleide of uitgangspunte beter te formuleer en dit op 'n gereelde grondslag aan hersiening en herformulering te onderwerp. Die unieke behoeftes van leerders wat gebreke of leerhindernisse het, noodsaak dat hierdie hersiening moet plaasvind ten einde die relevansie van die bepalings of benaderings te bevestig. Die skool se toelatingsbeleid is die primêre riglyn wat die aard van die skool se bemoeinis met die leerder bepaal, maar ook die suksesvolle inskakeling van spesiale leerders in die hoofstroommilieu probeer waarborg. Die meerderheid van die steekproefskole gebruik die toelatingsbeleid tesame met die leerder se geskiedenis waarin inligting oor sy/haar leerhindernis gedokumenteer is as 'n siftingsmeganisme om hipoteties te peil of hulle wel 'n positiewe verskil in 'n voornemende leerder se skolastiese prestasie sal kan maak. Sulke besluite moet liefers na oorlegpleging en in samewerking met ervare personeel en inklusiewe kenners geneem word.

Die grootste oorweging waaraan daar met die implementering van inklusiewe onderwys by 'n privaatskool aandag geskenk moet word, is volgens die respondente die effek wat dit op die skool se begroting gaan uitoefen omdat dit die bedryfskoste verhoog en die skoolfonds opstoot. Dié onderwysmodel is met ander woorde baie duur en hierdie aspek – tesame met die alreeds hoë skoolgelde – maak die benadering ironies genoeg baiekeer selfs nog minder toeganklik vir leerders met spesiale onderwysbehoefes.

Die respondente is ook van mening dat 'n besoek aan 'n skool wat 'n inklusiewe benadering volg aangemoedig moet word ten einde die kritici se bedenkinge oor die werking van daarvoor ongedaan te maak. Op hierdie manier kan hulle

eerstehandse kennis opdoen aangaande die uitdagings en probleme wat hierdie onderwysmodel meebring. Dit is ook duidelik dat die implementering van inklusiewe onderwys meestal volg uit die aktivisme van enkelinge in 'n bepaalde gemeenskap óf vanweë reuse donasies wat enkelinge uit sekere gemeenskappe maak ten einde die stelsel in bedryf te stel. Hierdie benadering word dus skynbaar net 'n haalbare en tasbare opsie wanneer die finansiële risiko deur donasies verminder word. Vanweë hierdie feit het net die helfte van die respondentskole aktief gepoog om ander vermoënde privaathoofstroomskole te oortuig om die inklusiewe roete te volg omdat hulle besef dat die proses nie noodwendig begin wanneer die besluit geneem word nie, maar eerder wanneer die fondse beskikbaar is.

Die implementering van inklusiewe onderwys is volgens die respondente ook nie 'n eenmalige proses wat oornag verstaan gaan word en dadelik 'n verskil gaan maak nie. Dit benodig tyd om gevestig te raak; gemeenskaplike besluitneming; uitruil van idees (ook op 'n interskole vlak) en geleenthede om foute te kan herstel. Skole moet dus oop kaarte speel oor die suksesvolle elemente van die program, maar ook die knelpunte en die onoorbrugbaarheid van sekere leerhindernisse beken. Om hierdie rede moet geen skool dink dat hulle alles oor die saak weet en alle veranderings in elke geval reg kan bestuur nie. Die hoof se leidende rol in die suksesvolle bedryf van inklusiewe onderwys moet ook nie onderskat of geïgnoreer word nie.

Die respondente het ook gewys dat die implementering van inklusiewe onderwys vereis dat alle belanghebbendes by die filosofie inkoop ten einde dit te steun. Hierom moet 'n skoolhoof sy teikenmark baie goed verstaan ten einde hulle binne sekere perke 'n verpersoonlikte diens te kan bied sonder om gehalte-onderwys en die prestige van die skoolnaam in te boet. In hierdie omstandighede moet die skool dit onomwonde en realisties duidelik maak waarvoor hulle staan in hulle dienslewering aan die onderskeie leerders met spesiale onderwysbehoefte asook hulle ouers. Skoolhoofde moet ook besef dat wanneer leerders met spesiale onderwysbehoefte deel van die hoofstroomklasse word, die ouers ook mettertyd onwilliger mag word om hulle kinders se bestaande probleme te bly erken. Dit mag die verwagtinge vir al hoe beter prestasies

verhoog en meer druk of kritiek vanuit die ouergemeenskap ontlok. In hierdie gevalle mag die skoolprogram as 'n sosiale skild ingespan word waaragter die leerder se behoeftes en beperkings weggesteek kan word.

Hoofstuk 5 Samevatting en aanbevelings

5.1 Inleiding

Hoofstuk 5 het ten doel om 'n uitgebreide opsomming te bied waarin 'n aantal prominente aspekte vanuit die data-analise in die vorige hoofstuk en kwessies wat in die literatuurstudie in hoofstuk 2 ter sprake gekom het belig word. Die sub-navorsingsvrae vorm die raamwerk vir hierdie samevatting voor daar ten einde laaste ook 'n aantal aanbevelings vir oorweging in toekomstige navorsing gemaak word.

5.2 Wat is die gevolgtrekking van hierdie studie?

5.2.1 Kritieke vrae wat in hoofstuk 1 gestel is

Die doel van hierdie navorsing was om te bepaal wat die siening van 'n aantal Suid-Afrikaanse privaatskool-hoofde aangaande die implementering van inklusiewe onderwys is en te bepaal wat die effek is wat dit, volgens hulle, op die ontwikkeling van hulle onderskeie skole het.

Uit hierdie navorsingsdoel het vyf sub-navorsingsvrae ontstaan wat elkeen 'n bepaalde faset van die data-analise in beslag geneem het. Die vrae wat oor die steekproefskole gestel is, is die volgende:

- Wat is die invloed van die Suid-Afrikaanse privaatskole se aard en ligging, asook die kundigheid van hulle belanghebbendes, in die implementering van 'n inklusiewe onderwysprogram én die ontwikkeling van dié skole?
- Watter kriteria en oorwegings gebruik die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole in die vestiging van hulle inklusiewe programme en –skole?
- Wat is van die gevolge van inklusiewe onderwyspraktyke in die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole?
- Watter invloed het inklusiewe onderwys op die personeel-, infrastruktuur- en administratiewe ontwikkelings in die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole?

- Watter persepsies het die skoolhoofde van die gekose privaatskole oor die ontwikkelingsgang en die aard van sistemiese veranderings in hulle skole?

5.2.2 'n Opsomming van bevindinge rakende die kritieke vrae

5.2.2 (a) Wat is die invloed van die Suid-Afrikaanse privaatskole se aard en ligging, asook die kundigheid van hulle belanghebbendes, in die implementering van 'n inklusiewe onderwysprogram én die ontwikkeling van dié skole?

Die steekproefskole is almal goedgefondste, tradisieryke skole wat in gegoede woonbuurte in een van twee Suid-Afrikaanse metropole geleë is. Die gemeenskappe waarbinne die skole geleë is vereis akademiese uitnemendheid, tegnologies gevorderde infrastrukture en uitgebreide buitemuurse programme wat die prestige van die skole reflekteer.

Al die respondente is ervare hoofde met ervaring tussen sewe en twintig jaar rakende inklusiewe onderwyspraktyke. Net die helfte van die respondente het 'n formele tersiêre kwalifikasie wat verband hou met inklusiewe onderwys en net die helfte van die respondente het nie geskroom om hulle inklusiewe praktyke oop te stel vir beoordeling deur buitestaanders nie. Net een van die steekproefskole was ten volle inklusief, terwyl die ander drie inklusiewe programme met wisselende mates van beperking bedryf.

Die skole se bemarkingsinligting het ook getoon dat driekwart van die respondente huiwerig was om die inklusiewe program, as moontlike nismark binne die hoofstroommilieu, openlik as 'n faset van hulle skool se aard te adverteer. Op hierdie manier kon hulle die behoeftes van sekere lede uit die gemeenskap bevredig terwyl hulle die omvang en aard van die dienste aan leerders met spesiale onderwysbehoefte volgens hulle eie kriteria en oorwegings kon beheer of beperk.

Dit is ook duidelik dat die oorgrote meerderheid van die respondente huiwerig is om leerders met ernstige gedragsprobleme in die hoofstroomklaskamer toe te

laat. Die fokus rakende inklusiewe onderwys val vir die meerderheid van die respondente op die toelating van leerders wat hoofsaaklik leerprobleme, en/of fisiese gebreke, het.

Die primêre rede vir die implementering van inklusiewe onderwys wissel van dié met 'n religieuse of morele oortuiging tot dié wat 'n sosio-politiese motivering het. Die opvoedkundige voordele van 'n inklusiewe stelsel – dat alle leerders kan voordeel trek uit 'n verbeterde onderrigstelsel en ander leerstyle – het skynbaar nog nie genoeg sin vir die skole se belanghebbendes om dit as eerste keuse vir die implementering voor te hou nie.

In elkeen van die steekproefskole bestuur 'n departement vir akademiese steun die inklusiewe program se verloop, aard en indiensopleiding aan die res van die personeel.

Lombardi (1999: 92-93) se kommentaar toon dat die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole, soos in die Amerikaanse skoolstelsel, nie net deur verskillende fases van inklusiefwording gaan nie, maar dat die proses dieselfde eise van alle voorstaanders van hierdie model vereis. Die belangrikste hiervan is om verantwoordelike besluite binne die transformerende samelewing in ag te neem ten einde effektiewe inklusiewe skole te kan skep:

. . . add the adjective “responsible” to “inclusion”. Community leaders must provide legal, moral, and monetary support associated with responsible inclusion. School administrators must establish a climate in their schools that respects individual differences and allows everyone to help each other. Teachers must learn how to individualize and become creative in their instruction. Parents must become even stronger partners with the schools in supporting inclusion efforts.

5.2.2 (b) Watter kriteria en oorwegings gebruik die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole in die vestiging van hulle inklusiewe programme en –skole?

Die steekproefskole gebruik elkeen hulle eie kriteria of oorwegings wanneer hulle die bestaande stelsels in hulle skole meer inklusief wil maak. In hierdie proses skenk hulle aandag aan 'n reeks faktore. Hierdie faktore bepaal die tipe leerders met spesiale behoeftes wat tot die skool toegelaat word; die omvang van die steun wat verleen word; die tempo van verandering of aanpassing om aan die leerders se behoeftes te voldoen; die doel van die inklusiewe program; die verwagtinge wat deur en van die ouers geskep word; die aard en omvang van die skool se beleide om inklusiewe onderwys te verseker en te bestuur; die prioriteite vir die infrastruktuur-ontwikkeling in die skool; die personeelvoorsiening; die personeelontwikkelings-programme; die klasgrootte; die skoolfonds; die addisionele kostes verbonde aan die inklusiewe praktyke; en die aantal leerders met spesifieke onderwysbehoefte in die skool.

Die ontwikkeling van die skole én die inklusiewe programme in elkeen van die skole volg 'n sikliese gang en dit het ook 'n evolusionêre aard. Alhoewel die skole se inklusiewe programme gemeenskaplike elemente het, verskil dit ook van skool tot skool en van leerder tot leerder. In die beste geval pas die skool aan om die leerders te akkommodeer, maar in die meeste van die skole in die steekproef is dit die leerders wat by die skool se voorwaardes vir toelating moet aanpas of anders die skool moet verlaat.

Die vraag is in welke mate bogenoemde inligting voldoen aan die hedendaagse opvatting oor die beste leeromgewing én die rol van die belanghebbendes wanneer dit byvoorbeeld aan die Amerikaanse IDEA-standaard gemeet word:

Each child's individual needs should be addressed in the least restrictive environment for that child . . . we must start thinking about special education in terms of the supports and services children need in whatever setting is the least restrictive. A child should never be "dumped" in a setting in which the teacher is not

equipped to address that child's special needs and in which the child is not provided with needed supports . . . (Heuman, 1999: 13).

Uiteindelik bepaal die behoefte van die gemeenskap of die aktivisme van sekere lede uit die gemeenskap watter vlak van inklusiewe onderwys op 'n bepaalde tydstip (en vir watter redes) geïmplementeer word. Op hierdie manier vervul 'n privaat-skool 'n bepaalde behoefte uit die gemeenskap en is dit tot 'n mindere of meerdere mate in diens van daardie gemeenskap. As dié idee van dienslewering by meer skole verfyn kan word deur hulle aan te spoor om vir die regte redes weg te beweeg van 'n gevestigde siening of tradisie, kan die ruimte geskep word vir 'n verbeterde onderwysstelsel wat tot voordeel van elke leerder en die breër samelewing kan strek.

5.2.2 (c) Wat is van die gevolge van inklusiewe onderwyspraktyke in die gekose Suid-Afrikaanse privaat-skole?

Lombardi (1999: 93) maak melding van die insig waartoe 'n reeks gesaghebbende Amerikaanse onderwysinstansies gekom het rakende die aard van die inklusiewe skole wat sedert die negentigerjare in daardie land tot stand gekom het:

They agreed that characteristics of an inclusive school include flexible learning environments, a sense of community, collaboration and cooperation, new forms of accountability, parents embraced as equal partners, and continued professional development.

Uit die data het dit duidelik geword dat die Suid-Afrikaanse privaat-skole in die steekproef ook bogenoemde sake tot 'n mindere of meerdere mate beleef.

Die Suid-Afrikaanse steekproefskole ondervind heelwat wanopvattinge van mededingers én die breë publiek aangaande hulle skole se werking en akademiese standaarde. Om hierdie rede het 'n paar van hierdie skole die wyse waarop daar in die media verslag gedoen word oor die inhoud en sukses van hulle akademiese programme verander aangesien die statistiek nie die volle

waarheid weerspieël nie. Die proses se veranderende eise het ook tot gevolg dat daar uit eie geleedere knaend vrae opduik oor die waarde en suksesse van die programme. Daar moet met ander woorde steeds deur belanghebbendes rekord gehou word oor leerders se vordering – selfs nadat hulle die skool verlaat het – ten einde skeptici se monde te kan snoer.

Wanneer 'n skool 'n inklusiewe program bedryf, beteken dit nie noodwendig dat alle personeellede op hoogte van sake in hierdie verband sal wees nie óf dat almal noodwendig die filosofie heelhartig ondersteun nie. Om hierdie rede moet daar op 'n deurdagte, herhalende en deurlopende wyse indiensopleiding van alle personeel plaasvind aangesien die veranderinge wat teweeg gebring word sistemies is en alle aspekte van die skool in 'n mindere of meerdere mate raak. Die program moet deur die hoof gedryf word, maar die kapasiteit om leerders met diverse onderwysbehoefte in dieselfde hoofstroomklas te kan hanteer moet vanuit die geleedere van die klasonderwyser opgebou word. Hierdie bestuurmodel vereis nie net sterk leierskap van die hoof se kant af nie, maar ook dat kompromieë, konsultasie en koördinasie deel van die proses moet wees totdat konsensus bereik word.

Die inklusiewe proses het ook tot gevolg dat die skole se personeelkorps uitbrei aangesien daar in elkeen van die skole 'n departement vir akademiese steundienste geskep word. Die omvang van die inklusiewe bedrywighede bepaal die grootte van die departemente, maar die minimumvereiste vir die respondentenskole is 'n opvoedkundige sielkundige, 'n kliniese sielkundige en 'n remediërende onderwyser. Uiteraard lei hierdie addisionele personeel tot meer uitgawes op die begroting en dan ontstaan daar vrae oor die bekostigbaarheid en volhoubaarheid van hierdie tipe onderwysbenadering. Die skoolhoofde meld egter dat daar voortdurend gewaak moet word teen onnodige, duur en radikale veranderinge wat die skool se bekostigbaarheid, tradisies, mededingendheid en etos in gevaar kan stel.

Die respondente is ook almal van mening dat die integrering van leerders met verskillende onderwysbehoefte in hoofstroomklasse lei tot groter begrip, meer verdraagsaamheid en 'n verbetering in die skool se akademiese program in die

algemeen. Dit lei egter ook tot 'n verhoogde werkslas vir die onderwysers en kompliseer die werking van die akademiese- en buitemuurse program. Nietemin het al die respondente verklaar dat die onderskeie skole grootliks uit die inklusiewe program se eise baat gevind het in terme van hulle skole se administratiewe- en opvoedkundige bedrywighede.

5.2.2 (d) Watter invloed het inklusiewe onderwys op die personeel-, infrastruktuur- en administratiewe ontwikkelings in die gekose Suid-Afrikaanse privaatskole?

Volgens die respondente maak hulle induksieprosesse spesifiek voorsiening om nuwe personeel aangaande die onderskeie skole se inklusiewe programme in te lig en toe te rus oor die beleide, prosedures en die skool se praktyke rondom hierdie saak. Die ideaal is om personeel so vinnig moontlik deel te maak van die inklusiewe bedrywighede, maar die respondente sê ook dat sekere inklusiewe sake net aan hand van sekere scenarios aangeleer word. Dit beteken ook dat prosedures om die sake te hanteer evolusionêr ontstaan en vanweë verskillende redes aanhou verander. Die skole se indiensopleidingsaksies verander dan ook volgens die behoeftes en ervaring van die verskillende personeellede. Hierdie indiensopleiding word gedryf deur die skoolhoof, maar gewoonlik uitgevoer onder leiding van die departementshoof vir akademiese steundienste. Vir die respondente is die onderwysers die spilpunte van die inklusiewe program se sukses. Dit maak daarom ook sin om geld in te ploeg in hulle buiteskoolse ontwikkeling en vakkundige verryking alhoewel dit ook die bedryfskaoste van die skool opjaag.

Die skole maak ook 'n punt daarvan om personeel aan te moedig om hulle kennis oor inklusiewe praktyke met behulp van konferensies en seminare uit te brei. Van die skole het ook noue bande met tersiêre instellings en kundiges in die skoolgemeenskap by wie hulle om hulp en advies oor bepaalde kwessies aanklop. Vir die meerderheid van die skole se personeel bly die indiensopleiding egter die enigste blootstelling aan inklusiewe praktykontwikkeling.

Daar is 'n gevoel dat die opleiding van personeel om by 'n inklusiewe skool te werk, reeds tydens die werksonderhoud begin. Verder voel die respondente dat personeel net indiensopleiding oor inklusiewe onderwys deurloop as dit hulle direk kan help of as daar sekere aansporings daaraan gekoppel is. Hulle moet ook besef dat die opleiding van 'n herhalende aard is aangesien dit die manier is waarop inligting institusioneel vasgelê en gevestig word. Dit is ook vir die skoolhoofde duidelik dat ouer personeel hulle praktykervaring hoër ag as die jonger geslag se nuutverworwe universiteitskennis oor die onderwerp. Daar is in elkeen van die skole – na jare se inklusiewe programme en indiensopleiding – steeds personeel wat weerstandig is teenoor dié tipe benadering.

Die respondente rapporteer dat hulle personeel definitief baat by die inklusiewe program wat hulle dwing om beter te differensieer, beter te assesser én beter van tegnologie gebruik te maak. Hulle werkslas verhoog ook vanweë hierdie onderwysmodel en daarom is die rol van 'n ondersteuningsprogram vir personeel van kardinale belang. Dit bied 'n forum vir terugvoer, advies, kollegiale samewerking, kompromieë, ontlading van frustrasies en 'n geleentheid om uit ander se ervarings te leer. 'n Ander meganisme om die werkslas te verminder en meer in die kol te wees met die tipe metodiek en assessering in die klas, is om die leerder(s) met spesiale behoeftes te raadpleeg oor hulle behoeftes in hierdie verband en dan ooreenstemmend aan te pas.

'n Leidinggewende inklusiewe privaatskool kan sy mededingerskole indirek dwing om ook inklusief te word; ander nismarkte te ontwikkel óf beter fasiliteite te ontwikkel ten einde steeds mededingend te kan wees in die werwing van leerders. Inklusiewe onderwys vereis ook dat 'n skool se infrastruktuurontwikkelings moet fokus op die behoeftes van alle leerders én dat sekere uitgawes – nieteenstaande die klein groepie wat direk daaruit voordeel trek – aangegaan moet word ter wille van diegene met spesiale onderwysbehoefte.

5.2.2 (e) Watter persepsies het die skoolhoofde van die gekose privaatskole oor die ontwikkelingsgang en die aard van sistemiese veranderinge in hulle skole?

Wanneer 'n skool die besluit neem om 'n inklusiewe benadering te volg, moet daar reeds deeglike navorsing oor die implikasies van so 'n stap uitgevoer gewees het. Inklusiewe programme beïnvloed volgens al die respondente die werking van elke aspek van die skool. Dit is die vergestaltung van 'n nuwe benadering wat 'n skool sistemies verander en nie bloot 'n aanlasdiens nie.

Rights, public policy, attitudes, values, pedagogy, and innovative strategies are interrelated and must be aligned (Smith, 1999: 33).

Inklusiewe praktyke het 'n effek op sake soos die interpretasie en vasstelling van die kurrikulum; die assesseringskriteria en –metodes; die skool se toelatingsbeleid; die skool se etos, tradisies en openbare beeld; en die bekostigbaarheid van die skool se dienste asook op sake soos die ontwikkeling en kompleksiteit van die besluitnemingsprosesse en die leierskapstyl.

Baie van die besluite oor klaskamergebeure word volgens die respondente intuïtief en vanuit eerstehandse ondervinding geneem. Dit sluit aan by die eksperimentele, innoverende en evolusionêre aard van die inklusiewe program van enige skool wat fokus op die beste praktyk vir die skool en leerders se behoeftes. Hierdie eksperimentering moet egter fyn beplan word aangesien 'n groot, ondeurdragte fout die skool se statuur ernstige skade kan berokken en hulle kan blootstel aan regsgedinge.

'n Inklusiewe skool moet ingestel wees op 'n proses van voortdurende verandering en verantwoordelike vernuwing.

However, managing the changes necessary for responsible inclusion to work is quite complex. It involves having a vision, skills, incentives, resources and a plan of action. Without a vision, there is confusion. Without the skills, there is anxiety. Without incentives,

the change process will be undermined. Without resources, there will be frustration. And without a plan of action, there will be many false starts (Lombardi, 1999: 93).

Die gehalte en akkreditasie van die inklusiewe program is 'n belangrike saak waaraan daar deurlopend aandag geskenk moet word. Verskillende meganismes en prosedures behoort ontwikkel en ingespan te word ten einde te bepaal of die skool se inklusiewe program so effektief is as wat die skool beoog. Op hierdie manier kan die bestaande stelsels aangepas word om te verseker dat beide sosiale geregtigheid en opvoedkundige uitnemendheid bereik word.

Die inklusiewe privaatskole het tot op hede net 'n informele, losse netwerk van samewerking. Daar is met ander woorde nie noodwendig steun oor die veranderingsprosesse beskikbaar wanneer 'n skool navrae oor inklusiewe praktyke het nie. Elke skool moet dus sy eie inklusiewe program ontwikkel en aanpas soos en wanneer die verskillende belanghebbendes se behoeftes dit dikteer. Dit beteken dat bestaande beleide, prosedures en praktyke op ten minste 'n jaarlikse basis hersien en aangepas of verfyn moet word. Die besluitneming oor sistemiese veranderinge in die steekproefskole volg nadat konsensus verkry en insette deur ervare personeel gelewer is. Skole moet oop kaarte speel oor beide die inklusiewe program se suksesse én die probleme ten einde die geloofwaardigheid en gehalte van hierdie onderwysmodel te verbeter. Alle praktisyns van hierdie onderwysbenadering besef ook dat inklusiewe onderwys nie 'n eenmalige implementeringsgeleentheid behels nie, maar dat inklusiewe skole gevestig word deur 'n proses van vernuwing.

'n Inklusiewe benadering het 'n direkte effek op die skool se bekostigbaarheid en die volhoubaarheid van die program. Een van die gevare is dat die verhoogde koste dit juis moeiliker vir leerders met spesiale onderwysbehoefte kan maak om deel van 'n inklusiewe privaatskool te word. Die rol van aktiviste en entrepreneurs uit die gemeenskap kan in hierdie verband nie onderskat word nie. Hulle is gewoonlik die donateurs wat verantwoordelikheid neem om die stigtingsbefondsing vir die inklusiewe programme te voorsien. Uiteraard stel

sodanige spesiale fondse of trusts vir die inklusiewe program bepaalde eise aan die skoolhoofde en die skool se administratiewe stelsel.

Die skole moet dit onomwonde en realisties duidelik maak waarvoor hulle in hulle dienslewering aan die onderskeie leerders met spesiale onderwysbehoefte, asook hulle ouers, staan om te verhoed dat onrealistiese verwagtinge oor die rol van die skool ontstaan. Skoolhoofde moet ook beseftig dat wanneer leerders met spesiale onderwysbehoefte deel van die hoofstroomklasse word, die ouers ook mettertyd onwilliger mag word om hulle kinders se bestaande probleme te bly erken.

5.3 Aanbevelings

Dit het uit die navorsing duidelik geword dat daar 'n aantal sake is waarvoor verdere navorsing gedoen kan word.

- Hoeveel waarheid steek daarin dat finansiering die volhoubaarheid en uitbreiding van inklusiewe onderwys aan bande lê?
- Watter implikasies het hierdie bevindinge vir alle Suid-Afrikaanse privaatskole?
- Watter stappe word geneem om ervare onderwysleiers binne en buite die privaatskoolmilieu oor inklusiewe onderwys in te lig en op te lei?
- Op watter maniere kan die werkslas van onderwysers in inklusiewe skole op 'n verantwoordbare manier bestuur en verminder word?
- Is daar 'n noodsaaklikheid aan 'n liggaam of vereniging om inklusiewe privaat- en openbare skole te bestuur en toe te rus of moet die nodusse vir inklusiewe onderwys (soos voorgestel in *Onderwys Witskrif Nr.6*) onafhanklik bly ontwikkel?
- Waarom kan inklusiewe skole se IOPs nie deur 'n onafhanklike eksamineringsliggaam geakkrediteer word nie?

Bibliografie

- Ainscow, M & Booth T. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Ainscow, M 2005(a). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* No. 7, Vol.3(3): 5-20.
- Ainscow, M. 2005(b). *The next big challenge: inclusive school improvement*. Keynote presentation at the Conferene of School Effectiveness and Improvement, Barcelona, 1-14.
- Ainscow, M. 2005(c). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?, in *Journal of Educational Change*, Vol.6, 109-124.
- Alur, M. 2001. Some cultural and moral implications of inclusive education in India – a personal view. *Journal of moral education* 30(3): 287-292.
- Anderson, B.L. 1993. The stages of systemic change, in *Educational Leadership*, Vol. 51, No.1, 14-17.
- Aniftos, M. & McLuskie, L. 2003. *On Track Toward Inclusive Education*. Paper presented at the AARE/ NZARE Joint Conference in Auckland: 30 Nov-3 Dec 2003.
- Bateman, D. & Bateman, C.F. 2001. *The Principals's guide to Special Education*. Arlington: Council for Exceptional children.
- Bourke, P. E. 2008. Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *The International Journal of Inclusive Education*. Available URL: <http://www.informaworld.com>
- Brown, C. 1992. *The inclusive education system*. London: Chameleon Press Ltd.
- Burden, A. 1999. Education for All: an approach to accommodate diversity. Some introductory remarks. *Educare* 28(182): 10-24.
- Charema, J. 2005. From Special Schools to Inclusive Education –



The way forward for countries south of the Sahara.
Paper presented at the Inclusive and Supportive
Education Congress in Glasgow. Available URL:
<http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers>

- Cheng, C.Y. 2007. *Challenges Posed on Inclusive Education in Hong Kong and their Implications for Educational Provision and Intervention*. Hong Kong: Special Education Authority of Hong Kong.
- Clough, P. & Corbett, J. 2001. *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. Yorkshire: Paul Chapman Publishing,
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2002. *Research methods in education*. Fifth Edition. London: RoutledgeFalmer.
- Coleman, S.D., Perry, J.D. & Schwen, T.M. 1997. Constructivist instructional development: Reflecting on practice from an alternative paradigm, in *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills & A.J. Romiszowksi. New Jersey: Technology Publications.
- Cresswell, J.W., Ebersöhn, L., Eloff, I., Ferreira, R., Ivankova, Jansen, J.D., Nieuwenhuis, J, Pietersen, Plano Clark, V.L., vd Westhuizen, C. 2007. *First Steps in Research*. 1st Edition, Van Schaik Publishers: Pretoria
- Deng, M. & Guo, L. 2007. *Local special education administrators' understanding of inclusive education in China*. Wuhan: Huazhong Normal University.
- Department of Education. 1997. *Quality Education for All. Overcoming barriers to learning and Development*. The Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) & National Committee for Educational Support Services (NCESS). Pretoria: Government Printer.



- Department of Education. 2001. *Education White Paper No.6. - Special Needs Education. Building an Inclusive Education and Training System.* Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. 2002(a). *Draft Guidelines for the Implementation of Inclusive Education (Second Draft).* Pretoria: Directorate for Inclusive Education.
- Department of Education. 2002(b). *Curriculum 2005 Assessment Guidelines.* Pretoria: Department of Education.
- Department of 2008. *National Strategy on Screening, Identification, Education Assessment and Support (School pack)* accessed at:
[www.ru.ac.za/documents/Education/20101953 SIAS School Pack 25 March 08.pdf](http://www.ru.ac.za/documents/Education/20101953%20SIAS%20School%20Pack%2025%20March%2008.pdf)
- De Vos, A.S. 2000. *Research at grassroots.* Pretoria: Van Schaik.
- Dymond, S.K. 2001. A participatory action research approach to evaluating inclusive school programs. *Focus on Autism and other developmental disabilities* 16(1): 54.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education, in Daniels H. & Garner P. (eds.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education.* London: Kogan, pp. 36-53.
- Dyson, A. & Gallannaugh, F. 2007. National policy and the development of inclusive school practices: a case study. *Cambridge Journal of Education.* December 2007: pp. 473 – 488.
- Engelbrecht, P, Green, L, Naiker, S & Engelbrecht, L. 1999. *Inclusive Education in Action in South Africa.* Van Schaik: Pretoria.



- Engelbrecht, P.,
Oswald, M.,
Swart, A.,
Kitching, E. &
Elloff I. 2005. Parents' Experiences of Their Rights in the Implementation of Inclusive Education in South Africa in *School Psychology International*, Vol. 26, No. 4, 459-477.
- Forlin, P. &
Forlin, C. 1998. Constitutional and legislative framework for Inclusive education in Australia. *Australian journal of education* 42(2), pp. 204-217.
- Grol, C.E.J. 2000. *The education of pupils with special educational needs in Africa looked at within the African context*. Paper presented at the international Special Education Congress in Manchester. Available URL: <http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers>
- Guba, E.G. &
Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Haigh, M.J. 2002. Internationalisation of the Curriculum: designing Inclusive Education for a small world, in *Journal of Geography in Higher Education*, Vol.26 (1), 49-66.
- Hanko, G. 2003. Towards an inclusive school culture – but what happened to Elton's 'affective curriculum'? in *British Journal of Special Education*, Vol. 30, No. 3, 125-133.
- Hay, J. &
Beyers, C. 2000. *Apartheid's Contribution to South African Inclusive Education Policy*. International Special Educational Congress 2000. University of Manchester 24th – 28th July 2000. Available URL: <http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers>
- Henning, E.,
van Rensburg, W.
& Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaick Publishers.
- Heumann, J.E. 1999. Inclusion: The challenge, the opportunity, in Lombardi (ed.) *Inclusion: policy and practice*. Bloomington (IA): Phi Delta Kappa Foundation.



- Heyns, M. 2007. *'n Analise van oordragdinamiek, leerfasilitering en praktyk in 'n nagraadse sertifikaat in hoër onderwys*. Unpublished Ph.D.thesis Pretoria: University of Pretoria.
- Innes, J.J. 2001. Full Inclusion and the Deaf Student: A Deaf Consumer's Review of the Issue. *American Annals of the Deaf*, 139 (2).
- Jacobs, L. 2005. *Inklusiewe onderwys: 'n Bestuursperspektief*. Unpublished M.Ed-thesis. Bloemfontein: University of the Freestate.
- Katwishi, S.C. 1988. Problems of mainstreaming hearing impaired pupils in Zambia. *The Education of the Deaf Current Perspectives*, 3, 1856-1859.
- Keenan, S.M. 1997. Program elements that support teaching and students with Learning and Behavioural Problems, in Ziontis, P. (ed.). *Inclusion strategies for students with learning and behavioural problems: perspectives, experiences and practices*. U.S.A.: Austin, Tex: Pro-Ed.
- Kgothule, R.J. 2004. *A programme for facilitating effective leadership for inclusive schooling*. Unpublished Ph.D.thesis. Bloemfontein: University of the Free State.
- Kluth, P., Villa, R. & Thousand, J. 2002. 'Our school doesn't offer inclusion' and other legal blunders, in *Educational Leadership*, Vol.59(4), 24-27.
- Laauwen, H.M. 2004. *Explaining "non-reform" in special needs education policy in South Africa*. Unpublished Ph.D.Thesis. Pretoria: University of Pretoria.
- Leedy, P.H. & Ormrod, J.E. 2001. *Practical research: Planning and design*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Lemmer, L.M. 1993. Die ontwerp van kwalitatiewe navorsing, in. *Navorsing in die Opvoedkunde*. Pretoria: UNISA.
- Lichtman, M. 2006. *Qualitative research in education: a user's guide*. London:Sage Publications.
- Lian, M-G. J. 2005. *Inclusive education for students with learning*



difficulties in Hong Kong, Taiwan, and the United States. Proceedings of International Conference of the China-UK Gansu Basic Education Project (GBEP), Lanzhou, Gansu, China.

- Lindsay, G. 2003. Inclusive Education: a critical perspective. *British Journal of Special Education* Vol.30(1): 3-12.
- Lombardi, T.P. 1999. Inclusion: Better education for all students, in Lombardi (ed.) *Inclusion: policy and practice*. Bloomington (IA): Phi Delta Kappa Foundation.
- Lomofsky, L. & Lazarus, S. 2001. South Africa: First steps in the development of an inclusive education. *Cambridge Journal of Education* 31(3): 303-317.
- Mathopa, M. H. 2007. *An investigation of the management of inclusion in the Free State primary schools*. Unpublished M.Ed thesis. Pretoria: UNISA.
- Maxwell, J.A. 2005 *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- McCabe, H. 2003. The Beginnings of Inclusion in the People's Republic of China. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 28 (1), 16-22.
- McLesky, J. & Waldron, N.L. 2002. School Change and Inclusive Schools: Lessons Learned from Practice, in *Phi Delta Kappan*, Vol.84(1), 65-72.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: A conceptual introduction*. Fifth edition. New York: Longman.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education-revised and expanded case study in education*. San Fransisco: Jossey-Bess Publishers.
- Mestry, R. & 2002. The Training and Development of Principals in the Grobler, B.R Management of Educators, in, *ISEA*, Vol.30, No.3, pp 21-34.
- Meyer, L.H. 2001. The impact of inclusion on children's lives: multiple



- outcomes and friendship in particular. *International Journal of Disability, Development and Education* 48(1): 9.
- Moran, A. & Abbott, L. 2002. Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland, in *European Journal of Special Needs Education*, Vol.17(2), 161-173.
- Mouton, J. 2001 *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria:Van Schaik Publishers.
- Muthukrisna, N. 2002. Inclusive education in a rural context in South Africa: Emerging policies and practices, in *International Journal of Special Education* , Vol.17(1), 1-10.
- Northcutt, N. & McCoy, D. 2004. *Interactive qualitative analysis*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications Inc.
- Peel, E.L. 2004. *Inclusive Practice in South Africa: A Deaf Education Perspective*. Unpublished M.Ed Thesis. Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- Pierce, L.A. 2000 *High school special needs students' attitudes about inclusion*. Unpublished M.Ed Dissertation. Wisconsin: *University of Wisconsin-Stout*.
- Pijl, S., Meijer, C. & Hegarty, S. (eds.). 1997. *Inclusive education: A Global Agenda*. London: Routledge.
- Reeves, T.C. 1997. Established and emerging evaluation paradigms for instructional design, in C.R. Dills and A.J. Romiszowski (Ed). *Instructional Development Paradigms*. New Jersey: Technology Publications.
- Republic of South Africa 1996. *The Constitution of the Republic of South Africa, 1996*. Act 108 of 1996. Available URL: www.info.gov.za/documents/constitution/1996.pdf



- Republiek van Suid-Afrika 1996. *Die Suid-Afrikaanse Skolewet*, Nr.84 van 1996. Staatsgazette, Vol. 377, No. 17579, Pretoria: Staatsdrukker.
- Sage, D. 1997. Introduction. In: Sage, D.D. (Ed.). *Inclusion in Secondary School. Bold, initiatives, challenging, change*. New York: National Professional Resource, Inc.
- Sayed, Y. 2002. Exclusion and inclusion in Education Policy in India and South Africa. *Exclusion and inclusion in the South with reference to education: a review of the literature*. Sussex: University of Sussex.
- Schaffner, C.B. & Bushwell, B.E. 1996. Critical elements for creating inclusive and effective school communities, in Stainback, S. & Stainback, W.(eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Schoeman, M. & Schoeman, M. 2002. Disability and the ideology of professionalism, in *International Journal of Special Education*, Vol.17(1), 14-25.
- Sen, R. 2000. *Facilitating inclusive education: The changing role of special education centres*. Paper presented at the International Special Education Congress 2000, University of Manchester (29-03-2004).URL: <http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers>
- Senge, P.M. 1989. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*. London: Century.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. 2006. Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education* 21 (2).
- Slee, R. 2004. Inclusive education: a framework for school reform. In V. Heung and M. Ainscow (Eds.) *Inclusive Education: A Framework for Reform*. Hong Kong: Institute of Education.



- Smith, A. 1999. Systemic educational reform and school inclusion, in Lombardi (ed.) *Inclusion: policy and practice*. Bloomington (IA): Phi Delta Kappa Foundation.
- Stubbs, S. 2002. *Inclusive Education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Taylor, S. 2001. Locating and conducting discourse analytic research, in M. Whetherell, S. Taylor & S.J. Yates (Eds.), *Discourse analysis: A guide for analysis*. London: Sage Publications Ltd.
- Taylor, S & Henry, M. 1996. Reframing equity in the training reform agenda: implications for social change. *Australian Vocational Educational Review*, Vol.3,46-55.
- U.S. Department of Education 2001. *No Child Left Behind Act of 2001*. Accessed (Sept 2009) at URL: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/beginning.html>
- U.S. Department of Education 2004. *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. Accessed (Sept 2009) at URL: [frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc](http://www.gpo.gov/cgi-bin/getdoc)
- U.S. Department of Justice 1990. *Americans with Disabilities Act of 1990*. Accessed (Sept 2009) at URL: <http://www.ada.gov/cguide.html>
- Vakil, S., Welton E. & Khanna R. 2002. Special education in India: The success of a Model program. *Teaching Exceptional Children* 34(5): 46-50.
- Verma, G.K. & Mallick, K. 1999. *Researching education: Perspectives and techniques*. London: Falmer Press.
- Villa, R. & Thousand, J. 2003. Making inclusive education work, in *Educational Leadership*. Vol.61(2), pp.19-23.



- Wikipedia. 2009. *Hong Kong*. Available URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Hong_Kong#Education
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.
- Wolfe, P.S. & Hall, T.E. 2003. *Making inclusion a reality for students with severe disabilities*. Teaching Exceptional Children, Vol.35, No. 4, 56-60.
- Zindi, F. 1997. *Special Education in Africa*. Gaborone: Tasalls Publishing Co.
- UNESCO 1994. *Salamanca Statement and Framework for action on Special needs education* at URL: www.unesco.org.

BYLAAG A: Etiese verklaring

Die doel van hierdie etiese verklaring is om te bevestig dat die ondergetekende, as navorser, verseker het dat die navorsingsprosesse in hierdie studie uitgevoer is volgens professionele en etiese navorsingsprosedures wat onderlê word deur die volgende beginsels:

- Die studie het in geen opsig die beginsel van menseregte en waardigheid van die respondente geskend nie.
- Die respondente is tydig in kennis gestel van die beoogde navorsing en gedurende die navorsingsproses deurlopend op hoogte gehou. Die respondente is in kennis gestel van die uitkomst nadat die studie voltooi is.
- Die korrespondensie (toestemmingsbrief) vir deelname deur respondente is per e-pos gestuur en telefonies opgevolg.
- Die data wat van die respondente versamel is, sal geensins aangewend word as maatstaf vir enige prestasie-evaluering nie. Die versamelde data sal ook nie vir dissiplinêre of- vergoedingsdoeleindes aangewend word nie.
- Die respondente is nie blootgestel aan enige vorm van gevaar of risiko nie.
- Die deelname aan hierdie studie was totaal en al vrywillig en respondente se identiteite en belange is tot die hoogste vlak beskerm.
- Indien die navorser op enige stadium dit nodig ag om die respondente se identiteit te publiseer, sal hy 'n formele versoek aan sodanige respondente rig.

1. Oorsig van die navorsing

Hierdie navorsing poog om die sienings van 'n aantal Suid-Afrikaanse privaatskool-hoofde aangaande die implementering van inklusiewe onderwys én die daaropvolgende skoolontwikkeling te peil.

In die navorsingsverslag het ek die agtergrond vir die studie verskaf en die metodologie bespreek wat aangewend is om die invloed van inklusiewe onderwys op 'n aantal privaatskole se ontwikkeling te peil. Die wyse waarop data-analise aan hand van kodering en dokument-analise plaasgevind het, sowel as 'n opsomming oor die bevindings en aanbevelings aan die einde van die

studie word verder deur die navorsingsverslag uitgelig. Die navorsingsdata is versamel by wyse van 'n literatuurstudie, 'n semi-gestruktureerde vraelys (onderhoude) en dokument-analise (webbladsy-inligting). Die doel van hierdie studie was om die siening van skoolhoofde oor die implementering van inklusiewe onderwys in 'n aantal privaatskole te peil en die effek daarvan op skoolontwikkeling te belig. Met behulp van hierdie aksienavorsing kan daar proaktief opgetree word wanneer *Onderwys Witskrif Nr.6 (2001)* se ideaal in alle openbare en privaatskole in Suid-Afrika tot uitvoer gebring word.

2. Deelname van respondente

Hierdie studie behels 'n steekproef van vier skole (een laerskool, een middelskool en twee hoërskole in twee Suid-Afrikaanse metropole). Daar is met elkeen van die skole se hoofde 'n onderhoude gevoer en die skool se webbladsy-inligting is gebruik om sekere inligting te belig en/of te verifieer. Die steekproef verteenwoordig beide 'n gerieflikheidskeuse (om respondente vinnig te bereik) en 'n doelgerigtee keuse om ryklik beskrywende inligting te verseker (Cohen, *et al*, 2000:102-103).

Die respondente se onderhoude het elkeen uit 15 semi-gestruktureerde vrae bestaan en het sowat 1 uur geneem om af te handel. Die responente se inklusiewe-onderwys-ondervinding het tussen 7 en 20 jaar gewissel en hulle was almal ervare manlike skoolhoofde.

3. Algehele toestemming vir die uitvoering van beoogde navorsing

'n Versoek om navorsing oor die gegewe onderwerp is per e-pos aan elkeen van die skoolhoofde gerig en telefonies opgevolg. Die skoolhoofde was by magte om namens hulle instellings die nodige toestemming te gee vir die navorsing. Die respondente is op die dag van die onderhoude weereens ingelig van die vereistes van die universiteit se etiese klaring vir die navorsing en hulle het die toestemmingsbriewe dienooreenkomstig geteken.

As deel van sy gedoseerde M.Ed-kursus het die navorser 'n verpligte kursus in navorsingsmetodologie aan die Universiteit van Pretoria suksesvol afgelê. Hy het in 2006 'n mini-navorsingsprojek vir die module OWB 880 uitgevoer wat hom waardevolle blootstelling met betrekking tot die ontwerp en analise van soortgelyke onderhoude en vrae gegee het. Die bystand en ondersteuning van 'n ervare promotor het hom in staat gestel om hierdie studie professioneel af te rond en 'n gepaste uitleg te gee wat voldoen aan die vereistes van die etiese gedragskode.

4. Verklaring

Ek **HERMAN STEPHANUS BEZUIDENHOUT** (83165542) verstaan en begryp wat plagiaat behels en is bewus van die universiteit se beleid in hierdie verband. Ek verklaar dat hierdie verhandeling van beperkte omvang my oorspronklike werk is en dat die nodige erkenning gegee is in gevallle waar iemand anders se werk gebruik is (hetsy vanuit 'n gepubliseerde bron, die internet of enige ander bron).

Ek verklaar dat ek nie gebruik gemaak het van 'n ander student se vorige werk en dit ingehandig as my eie nie. Ek het nie toegelaat en sal ook nie toelaat dat enigiemand my werk dupliseer met die doel om dit voor te hou as sy / haar eie werk nie.

Handtekening

BYLAAG B : Bekendstellingsbrief



Faculty of Education/Fakulteit Opvoedkunde
School of Educational Studies/Skool van
Opvoedkundige Studies
Department of Education Management and Policy
Studies/Departement Onderwysbestuur en
Beleidstudies

[Date]

The Principal
[School]

M.Ed RESEARCH PROJECT

Sir,

I am conducting an M.Ed research project that aims to provide a perspective on the perceptions that principals in South African private schools hold about inclusive education and its effect on their school's development.

I am in the final phase of my M.Ed (Educational Leadership) degree. My student leader in the Department of Educational Law and Policymaking at the University of Pretoria is Mr. Jean van Rooyen. He is the executive manager of the Interuniversity Centre for Educational Law and Policy. His contact details are:

Tel. +27 12 420 3484

Cell. +27 82 551 3108

Fax. +27 12 420 3723

E-mail. jeanvr@mweb.co.za

Please contact him in case you need to verify or discuss any information about the project.

My research is aimed at getting information on the effects that the implementation of inclusive practices has on the development of your school and on education in the South African context.

The research has a qualitative basis and will consist of an interview (with open ended questions) with you on various aspects of inclusive education in your school and a scrutiny of a number of school documents (e.g. webpage information) to clarify certain aspects. I am only using four respondents as part of the research and would therefore appreciate your input.

The data that will be gathered through my research will provide a rich and detailed description of the implementation of inclusive education methods and philosophies in the private school context, which has thus far unfortunately been ignored by educational researchers and developers.

Before I may continue with this project, I need consent from you and thereafter clearance from the University's ethical research committee to ensure that your contribution will be treated with the required strict confidentiality and ensure that it is in line with accepted research methodologies. I have therefore attached the required consent form and ask that you complete it and return it to me as soon as possible by e-mail or fax.

I will set up an appointment for the interview as soon as I have received the necessary clearance.

Yours sincerely,

Herman Bezuidenhout

MA(Afr), B.Ed(Educ. Management), HDE - Pretoria

Tel: +27

Cell: +27

Fax: +27

BYLAAG C : Toestemmingsbrief vir die navorsing



Faculty of Education/Fakulteit Opvoedkunde
School of Educational Studies/Skool van
Opvoedkundige Studies
Department of Education Management and Policy
Studies/Departement Onderwysbestuur en
Beleidstudies

LETTER OF CONSENT FROM RESEARCH PARTICIPANTS

I, (name of participant), hereby agree to participate in the M.Ed research interviews that will be conducted by Mr. H.S. Bezuidenhout (Student number 83165542) regarding:

The perceptions headmasters of South African private schools hold about Inclusive Education and related school development.

I declare that ...

- I am participating in this research project out of my own free will and without being forced in any way to do so.
- I also understand that I can terminate my participation of the research project at any point should I not want to continue and that this decision will not in any way affect me negatively.
- I understand that this is a research project whose purpose is not necessarily to benefit me personally.
- I have received the contact details of a contact person at the Faculty of Education of the University of Pretoria, should I need to speak about any issues which may arise from my participation in this research.
- I understand that this consent form will not be linked to my person, institution or the questionnaire, and that all information pertaining to my responses will remain highly confidential.
- I understand that if possible, feedback will be given to me on the findings and recommendations on the completed research.

Signature of participant

Date

BYLAAG D : Vraelys vir hierdie navorsing se onderhoude

The perceptions headmasters of South African private schools hold about Inclusive Education and related school development

INTERVIEW QUESTIONS

1. Describe your school's nature, location and the relationships of the various stakeholders with regards to the inclusion program.
2. Elaborate on your teaching and managerial experience as well as your expertise with regards to inclusive education.
3. Explain your point of view about the viability of inclusive education in private schools. Please make reference to its impact on the growth and the budget of the school.
4. Give details about the need, generation mechanisms and nature of the policies and procedures that address the demands that inclusive education brought to your school.
5. Describe the methods and standards that you and other stakeholders use to determine the success of the inclusive program's implementation, administration and its accreditation.
6. Elaborate on the effect that your school's inclusive education model has on parents, teachers and learners. Please also refer to the perceptions that you think it generates with these respective parties.
7. Describe the nature, opportunities and need for staff development in the inclusive education sphere.
8. Explain the effect that you feel that inclusive education has upon the school's infrastructure, technology and staff expertise.
9. Give details about the interaction and socialising between learners since the introduction of inclusive education. Please also refer to its effect on their learning and academic success.
10. What is your opinion about the expertise, support and structures that are available to schools who implement inclusive education?
11. Would you advise another private school to pursue the inclusion route in the light of the demands and changes in education and the South African milieu?
12. Have you or your school assisted another private school to implement inclusive education? Please motivate your decision.
13. Do you think that all the stakeholders in your school understand the demands that inclusive education requires?
14. What do you consider the major pitfalls of this education model?
15. What is your opinion about the effect that inclusive education has had and still has on the development of your school?

BYLAAG E: Die vraelys wat in die loodsstudie ingespan is.

VRAELYS RAKENDE DIE ROL VAN DIE SKOOLHOOF IN SKOOL-ONTWIKKELING TEN OPSIGTE VAN INKLUSIEWE ONDERWYS IN HOOFSTROOMSKOLE

Deel 1: Profiel van die skool en die Skoolhoof

- 1.1 Beskryf die aard, grootte en ligging van u skool.
- 1.2 Hoe lank is u al skoolhoof **en** hoe lank bedryf u al 'n inklusiewe skool?
- 1.3 Dink u dat skoolhoofde 'n spesiale kursus of spesifieke onderrig moet ontvang oor hoe om met inklusiewe onderwys om te gaan? Motiveer.
- 1.4 Hoe groot is u personeel en wat is die geslagverhouding (persentasiegewys?)
- 1.5 Hoe ervare is u personeel met betrekking tot inklusiewe onderwys?
- 1.6 Beskryf die visie en filosofie agter inklusiewe onderwys in u skool.
- 1.7 Hoe “verkoop” u bogenoemde visie of filosofie aan die personeel?
- 1.8 Hoe word die inklusiewe program befonds OF hoe beïnvloed dit die skoolbegroting?

Deel 2: Die skool se inklusiewe program

- 2.1 Hoeveel leerders in die skool het spesiale onderwysbehoefte?
- 2.2 Hoe is hierdie leerders in die grade versprei?
- 2.3 Hoe lank al bedryf die skool 'n inklusiewe onderwysprogram **en** verskil dit van dié van buurskole?
- 2.4 Wat behels die skool se inklusiewe program alles?
- 2.5 Gebruik u onderwyser-assistente in die klas, **en** wie stel hulle aan?
- 2.6 Is u personeel opgelei om saam met nog 'n volwassene in die klaskamer te werk?
- 2.7 Verwag u van die onderwyser of Onderwyser-assistente om die nodige aanpassings aan die vakinhoud te doen ten einde dit toeganklik vir almal in die klas te maak? (Waarom)

Deel 3: Personeelontwikkeling vir Inklusiewe Onderwys

- 3.1 (Vraag onttrek)
- 3.2 Watter tipe leierskap, dink jy, word van 'n skoolhoof in Inklusiewe Onderwys vereis? Motiveer kortliks.
- 3.3 Lys drie prioriteite ten opsigte van personeelontwikkeling in Inklusiewe Onderwys.
- 3.4 Dui aan watter van die volgende aspekte deel vorm van u Inklusiewe Onderwys Personeelontwikkeling-program:
- 'n Induksieprogram vir onervare personeel _____
 - 'n Induksieprogram vir nuwe personeel _____
 - Mentorskap _____
 - Heel-skool koördinerings _____
 - Personeel ondersteuningsprogramme / -bronne _____
 - Kollegiale besprekings en praktyk-waarnemings _____
 - Geleenthede om kennis en vaardighede onderling uit te ruil. _____
- 3.5 Watter rol speel kennis of ervaring van Inklusiewe onderwys in die keuse en aanstelling van u personeel?
- 3.6 sien u personeel Inklusiewe onderwys as 'n las of as 'n kans om hulle onderwyskennis te optimaliseer?
- 3.7 Watter maatstappe neem u om personeel se ontwikkeling en werk-verrigting ten opsigte van Inklusiewe Onderwys te monitor?
- 3.8 Is die personeelontwikkeling 'n formele of informele aktiwiteit by u skool?