

HOOFSTUK 4

DATA-BENUTTING: ASSESSERINGS-INLIGTING

4.1 INLEIDING

Lerner (2003: 294) is van mening dat ongeveer een uit elke drie leerders met leergestremdheid nie daarin slaag om die kurrikulum van die sekondêre skoolsisteem baas te raak nie. Sy skryf dit toe aan die feit dat die sekondêre skoolsisteem se metodes om die vakinhoudelike aan te bied, nie gepas is vir die bepaalde bates en belangstellings van die leerders met leergestremdheid nie en dat die leerondersteuning nie ooreenkomstig hul bepaalde behoeftes geskied nie. Sy (Lerner: 2003: 295) meld dat die eise van die sekondêre skoolfase betekenisvol verskil van dié van die primêre skoolfase, deurdat leerders met leergestremdheid onder andere vanaf 'n hoofsaaklik leerder-georiënteerde omgewing na 'n inhoud-georiënteerde leeromgewing moet beweeg.

Soos gemeld in Hoofstuk 3 (3.3.2) is die navorser as ortodidaktikus in praktyk gekonfronteer met juis dié uitdaging waarvan Lerner praat: dit was om leerondersteuning te bied aan leerders met leergestremdheid in die hoofstroom sekondêre skoolfase, wat ten spyte van intervensies en leerondersteuning vanuit verskillende dissiplines oor hulle skoolloopbaan heen (Arbeidsterapie, Spraakterapie, Neurologie, Ortodidaktiek), nie aan die vereiste standaardte voldoen het om hul graad te slaag nie. Dit wil dus voorkom of daar, totdat die beleid van inklusiewe onderwys op skoolvlak effektief ingefaseer is, geen alternatief anders as eklusering bestaan vir leerders met leergestremdheid, wat nie aan die slaagvereistes per graadvlak in die hoofstroom skole voldoen nie.

Die privaatskool van die navorser het om bogenoemde rede tot stand gekom. Binne hierdie skoolsisteem word daar in lyn met die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner (Swart & Pettipher, 2005: 9), voortdurend gepoog om die besondere behoeftes van leerders met leergestremdheid te verstaan en effektiewe leerondersteuning te bied, ten doel om hul wel die geleentheid te bied om hul skoolloopbane suksesvol te voltooi. Die uitgangspunt is geïndividualiseerde onderrig, waar daar gepoog word om binne 'n kleiner klasopset (maksimum van 13 leerders per graadklas) elke leerder se besondere behoeftes te akkommodeer. Verskeie aanpassings (ten aansien van o.a klaskamerorganisasie, samestelling van vakinhoudelike leermateriaal, wyse van lesaanbieding, aantal periodes per dag, lengte van periodes, ens.) word voortdurend gemaak na gelang van die behoeftes wat na vore kom. Hierdie skool vir leerders met leergestremdheid het gedien as die data-konteks vir hierdie navorsing.

Die vraag rakende die aard van die organisasie-vaardighede van die leerders met leergestremdheid het nie reeds met hul eerste toelating tot die privaatskool bestaan nie. Die navorser het wel besef dat leerders met leergestremdheid in die sekondêre skoolfase besondere onderrig benodig, aangesien hulle nie die onderrigwyse en akademiese lading van die hoofstroom kon hanteer nie. Daar is ook reeds van meet af aan besef dat daar terapeuties aandag geskenk moes word aan die leerders met leergestremdheid se taalvaardighede (wat luister-, praat-, dink-, lees-, skryf-, spelling- en wiskunde vaardighede insluit). Vrae rondom die ander hoër orde kognitiewe vaardighede wat nodig is vir effektiewe leer het egter slegs algaande verdig.

Die navorser het vrae begin vra ten aansien van aspekte soos: Hoekom sukkel leerders met leergestremdheid om al die woorde in die regte volgorde te kry wanneer hulle praat of skryf? Hoekom vind hulle dit soms moeilik om grappe van hul vriende te verstaan en is hulle dikwels verward, en verstaan hulle nie altyd wat gesê word nie? Hoekom is hulle boeke en lêers dikwels deurmekaar en is hulle geneig om dinge in die verkeerde plek te plaas? Hoekom is hulle banke by die skool en lessenaars by die huis

dikwels wanordelik? Hoekom vergeet of verloor hulle dikwels goed? Hoekom doen hulle wel dikwels hul huiswerk, maar vergeet om dit in te handig? Hoekom toon hul skriftelike werk soms wanordelikheid ten aansien van gedagtegang? Hoekom sukkel hulle om selfstandig met 'n opdrag te begin? Hoekom skram hulle weg van die beantwoording van vrae in 'n klassituasie?

Die soeke na antwoorde om optimaal leerondersteuning te kan bied, het by die navorser die moontlikheid gewek dat hul besondere leerbehoefte nie noodwendig slegs met ontoereikende taalvaardighede verband hou nie, maar dat anderse of gebrekkige organisasie-vaardighede op sigself ook by hulle tot 'n leerbehoefte kan bydra.

Die analise van die assesserings-inligting van vier leerders wat toelating tot die skool verkry het, vind as eerste fase van die studie, retrospektief plaas. Die assesserings-inligting (soos gemeld in hoofstuk 3) is 'n samevatting van al die inligting wat tydens 'n ortodidaktiese assessering verkry word, naamlik: inligting verkry vanuit gesprekvoering met die ouers/ouer, formele toetsing en verslae van vroeëre terapeutiese- assesserings en intervensie. Deur hierdie analise wil die navorser probeer bepaal in watter mate leerbehoefte rakende die organisasie-vaardighede van leerders met leergestremdheid, wat nie die mas kon opkom in die hoofstroom klaskamer nie, eintlik gemanifesteer het tydens hul assessering vir toelating tot die skool, ofskoon dit nie as sodanig geïdentifiseer was nie. Indien 'n sterk samehang gevind word op die vlak van gedrag wat algemeen manifesteer en dit wat later in dieper gerigte observasie en analise tydens die aksienavorsing aan die lig kom, kan 'n belangrike bydrae gemaak word tot begryping sowel as assessering van leergestremdheid.

Hierdie fase van die studie vind ex post facto plaas. Die relevansie daarvan is eerstens daarin geleë dat die inligting 'n beeld bied van hoe die leerders in die studie (en privaatskool) "lyk", aangesien, soos gemeld, hierdie 'n redelik homogene groep leerders is. Tweedens reflekteer die navorser (nie verifieer nie) oor sekere behoeftes rakende die organisasie-vaardighede van hierdie leerders, as leerbehoefte wat reeds vroeg in hul

skoolloopbane gefigureer het, maar nie voldoende aandag in leerondersteuning ontvang het nie. Per implikasie dus word oorweging geskenk aan die moontlikheid dat die splinterbenadering wat konvensioneel volgens die probleemgesentreerde mediese model gevolg is ten opsigte van afsonderlike aspekte van leerbehoefte (soos in terapeutiese insette wat gegee is), die onderliggende uitdaging van 'n meer geïntegreerde leerondersteuningsnetwerk gerig op organisasie en beplanning, moontlik misgekyk het. Die inligting uit hierdie analise word tydens die finale data-analise in só 'n mate met die ander data-vorme geïntegreer, dat die waarde daarvan uiteraard dan eers tot sy volle reg sal kan kom.

Die bevindings vanuit hierdie eerste fase van die studie sal laastens aan die privaatskool as mikrosisteem waardevolle insigte bied, wat in die langtermyn funksioneel benut kan word. Die feit dat hierdie studie tot 'n einde gekom het, beteken nie dat die privaatskool se leerondersteuningstrategie nou gevestig is en voltooid is nie. Die privaatskool is steeds in 'n voortdurende soeke na hoe die leerondersteuning aan hierdie groep leerders optimaal voltrek kan word, met die ope moontlikheid dat ander leerbehoefte te voorskyn mag kom, met die gevolglike nuwe uitdagings wat dit sal bied.

Soos bespreek in hoofstuk 1 (1.4.2), is die definisie van leergestremdheid geformuleer deur die *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) in 1981, as uitgangspunt gebruik:

“...Learning disabilities is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities....”.

Vir toelating tot die privaatskool, het die manifestasies van leergestremdheid (soos in die definisie uiteengesit) ten aansien van skolastiese vaardighede as seleksiekriteria gedien.

Aangesien die privaatskool leerders in die sekondêre skoolfase akkommodeer, word aanvaar dat terapeutiese insette in die meeste gevalle reeds gelewer is ten aansien van ontoereikende leervermoëns onderliggend aan leergestremdheid (onder andere perseptuele vaardighede). Hierdie ontoereikende leervermoëns het dus nie noodwendig gedien as kriteria vir toelating nie. Die manifestasies van leergestremdheid soos dit waarneembaar was in hul skoolwerk, en wat ook formeel getoets is, sal kortliks as seleksiekriteria bespreek word.

4.2 DIE MANIFESTASIES VAN LEERGESTREMDHEID WAT AS SELEKSIEKRITERIA VIR SKOOLTOELATING GEDIEN HET

4.2.1 TAAL

Taaltekorte/taalversteurings, en nie spraakversteurings, het gedien as kriterium vir toelating. 'n Spraakversteuring sluit enige versteuring ten aansien van spraak in, soos byvoorbeeld artikulasie probleme, stemversteurings of versteurings ten aansien van vloeiendheid van spraak (onder andere hakkel). Taalversteurings behels probleme ten aansien van kommunikasie, taalontwikkeling, woordeskate, woordbetekenisse, taalbegrip, konsepvorming, grammatika en sintaksis.

Die leerders se taaltekorte is ondersoek ten aansien van gesproke taal, geskrewe taal (verder onderskei ten aansien van geskrewe ekspressie, spelling en handskrif) en lees.

(1) Gesproke taal

Daar is onderskei tussen reseptiewe taalversteurings en ekspressiewe taalversteurings. 'n **Reseptiewe taalversteuring** is volgens Mwelase (1995:15) en Lerner (2003: 368-369) die gedeeltelike vermoë of onvermoë om taal te verstaan en die gevolglike gebrek aan begrip. Lerner noem dit 'n reseptiewe afasie en meld dat dit kan manifesteer ten aansien van die fonologiese, sintaktiese, semantiese en pragmatiese aspekte van taal. Die

leerder hoor met ander woorde wat gesê word, maar openbaar nie die nodige begrip nie.

‘n **Ekspressiewe taalversteuring** is die onvermoë om gesproke taal toereikend vir die doeleindes van kommunikasie te gebruik. Lerner (2003: 369) verwys na hierdie onvermoë om taal sinvol te gebruik, as ‘n ekspressiewe afasie en meld dat hierdie leerders se sinne dikwels kort en swak geformuleer is, en hulle soms woorde of frases uiter sonder om die werklike betekenis daarvan te verstaan. Leerders met leergestremdheid kan ook ‘n amnesiese afasie openbaar. Hulle toon ‘n onvermoë om woorde te onthou en sal dikwels ‘n substituuat woord gebruik of ‘n omskrywing gee wanneer hulle nie ‘n objek kan benoem nie.

Bender (1992:132) meld dat leerders met ekspressiewe taalversteurings ook onvermoëns toon om hul register aan te pas om in sinvolle gesprek met ‘n bepaalde gespreksgeenoot te bly en gevolglik dikwels ‘n onwilligheid toon om in gesprek te tree.

(2) Geskrewe Taal

(a) Lees

Daar is tydens die assessering van leerders se leesvaardighede veral gelet op die subvaardighede woordherkenning en leesbegrip. Daar is gelet op die volgende “tipiese” leesfoute van leerders met leergestremdheid: verwarring van letters en woorde wat dieselfde lyk, beperkte sigwoordeskat, invoeging van addisionele letters of lettergrepe in woorde, invoeging van addisionele woorde in sinne, vervanging van woorde met hul eie geantisipeerde woorde sonder om die woorde te analiseer, omkering van letters en lettergrepe in woorde, verandering van die volgorde van woorde in sinne, herhaling van woorde in sinne, ignorering van punktuasie, ‘n betekenisvolle stadige leesspoed, voorlesing sonder gepaste intonasie, lees met behulp van ‘n vinger en die verloor van hul plek tydens lees.

(b) Geskrewe ekspressie

Die Suid-Afrikaanse Skryftaaltoets (SAST) is as medium gebruik. Die leerders moes aan die hand van 'n spesifieke prent 'n narratief skryf. Daar is gelet op die leerders se kennis van die toepassing van die reëls onderliggend aan geskrewe taal. Lerner (2003:457) meld dat dit begin by die eenvoudige, naamlik die toepaslike gebruik van punktuasie (onder andere kommas en punte), asook hoofletters. Daar is gekyk na die leerders met leergestremdheid se ordening van gedagtes, sintaksis en grammatika. Die rykheid van woordeskat asook woordvolgorde is ondersoek. Daar is gelet op kreatiwiteit of verbeeldingrykheid binne die geskrewe werk. Daar is ook gelet op eie korrigerings wat leerders aanbring (doodkrap, of uitvee).

(c) Spelling

Daar is in die leerders se vrye ekspressiewe skriftelike werk (nie slegs aan die hand van 'n spellingtoets nie) gelet op spelling uitvalle wat “tipies” aan die profiel van leergestremdheid herinner. Die navorser het voorbehoude ten aansien van die gebruik van die term “tipiese”, soos wat in die bevindinge na vore sal kom. Daar is gelet op die volgende spelling uitvalle: invoeging van letters, uitlating van letters, omruiling van klinker/diftong volgorde, fonetiese spelwyse, woordomkerings, gebrekkige implementering van spelreëls en omkering van konsonantvolgorde.

(d) Handskrif

Daar is gelet op die grootte van letters, wisseling in grootte van letters, spasiëring tussen letters en woorde, wisseling tussen druk- en kursiewe skrif, leesbaarheid van die geskrewe stuk, of die leerder teen die kantlyn bly skryf al dan nie en algemene nethheid.

4.2.2 WISKUNDE

Wiskunde probleme was nie 'n primêre kriterium vir toelating tot die privaatskool nie. Die navorser is egter bewus dat baie leerders met leergestremdheid ook probleme ten aansien van wiskunde openbaar en dat, indien hierdie probleme reeds in die primêre skool verlamdend op hul prestasie in wiskunde inwerk, 'n ernstige agterstand in hul wiskunde in die sekondêre skool bestaan. Die wiskunde kurrikulum in die sekondêre skool raak toenemend abstrak en is gebaseer op die aanname dat die basiese wiskundige vaardighede reeds vasgelê is. Sommige leerders sukkel egter van meet af aan om hierdie basiese vaardighede vas te lê en diskalkuli ('n medies-georiënteerde term wat dui op 'n ernstige gestremdheid ten aansien van die leer en gebruik van wiskundige konsepte) word gewoonlik vroeg reeds gediagnoseer.

Alhoewel die navorser haar in 'n groot mate laat lei het deur die inligting verkry vanaf die leerders se skole rakende hul huidige prestasie in wiskunde as vak, is daar tog gelet op die moontlike manifestasies van basiese eienskappe van wiskunde gestremdheid. Daar is gelet op ontoereikende vaardighede wat gewoonlik onderliggend is aan inligtingprosessering (aandaggee, visueel-perseptuele prosessering, ouditiewe prosessering, geheue en herroeping van wiskundige vaardighede en visueel-motoriese vaardighede). Daar is gelet in watter mate hul taal- en leesgestremdhede veroorsaak dat hul die wiskundige taal nie kan beheers nie. Daar is gelet op hul onvermoë om toepaslike strategieë aan te wend om tot probleemoplossing te kom. Daar is ook gelet op die invloed van wiskunde angs op wiskunde prestasie. Hul basiese wiskundige vaardighede (optelling, aftrekking, vermenigvuldiging en deling) is ondersoek.

4.2.3 INTELLEKTUELE POTENSIAAL

Bepaalde media, naamlik die Suid Afrikaanse Individuele Skaal – hersiene uitgawe (SSAIS-R) en die Junior en Senior Aanlegtoetse (JAT & SAT) is gebruik om die intellektuele potensiaal van leerders te bepaal. Die navorser is bewus van die kritiek teen die bepaling van 'n leerder se intellektuele potensiaal op grond van een spesifieke toets en dat die tellings verkry op só 'n toets slegs 'n fraksie inligting verskaf ten aansien van die leerder se leerprofiel. Ook dat verskeie faktore 'n rol kan speel tydens die aflegging van gestandaardiseerde toetse, wat die werklike duidingswaarde van die uitkoms kan maskeer. Dog, die navorser het die leerders se prestasie op hierdie media nie benut in terme van slegs 'n finale of absolute telling nie, maar wel ook in terme van die onderskeie subtoetse (of groepering van subtoetse) wat inligting rakende die inligtingprosessering van die leerders verskaf. Die leerders se funksionering ten aansien van subvaardighede vir leer is hieruit afgelei. Kliniese observasies wat gemaak is tydens die aflegging van die toets, het ook waardevolle inligting rakende die leerders se leerprofiel verskaf.

Die resultate van hierdie media is dus grootliks verifiërend gebruik saam met die ander bronne van data wat gebruik is, om 'n profiel van die leerders se leerhandelinge saam te stel.

4.2.4 AANDAGAFLEIBAARHEID

Ofskoon aandagafleibaarheid nie een van die hoof seleksiekriteria vir toelating tot die privaatskool was nie, is dit onomwonde dikwels deel van die beeld van leerders met leergestremdheid. Navorsing toon dat tussen 25% – 40% van leerders met leergestremdheid ook aandagafleibaarheid toon en tussen 30% - 65% van leerders met aandagafleibaarheid ook 'n beeld van leergestremdheid toon (Lerner, 2003: 22).

Tydens aanmelding vir toelating tot die privaatskool was dit duidelik dat, teen die tyd dat die leerders die sekondêre skoolfase bereik het, die diagnose van aandagafleibaarheid, met of sonder hiperaktiwiteit, meestal reeds gemaak was. Medikasie was dan ook al dikwels deel van die intervensiestrategieë wat gevolg is. In sommige gevalle is gevind dat die aandagafleibaarheid met hiperaktiwiteit waarmee leerders met leergestremdheid vroeër gepresenteer het, nie meer manifesteer nie. Ander simptome soos gedragsprobleme, lae selfbeeld of onvermoë om aandag te gee, het dan te voorskyn gekom.

Tydens die assessering is daar gelet op die eienskappe van aandagafleibaarheid, nl: die leerders se onvermoë om volgehou aandag te gee aan die taak op hande, impulsiwiteit (die geneigdheid om te vinnig te wil reageer, sonder om die konsekwensies te oorweeg of alle inligting in berekening te bring), of hiperaktiwiteit (konstante motoriese beweging). Daar is gelet op hoe hierdie eienskappe gemanifesteer het tydens die uitvoering van 'n taak of opdrag. Kon hulle volgehoue aandag gee aan die taak of opdrag tot voltooiing daarvan? Is hulle beïnvloed deur eksterne stimuli? Het hulle impulsief geantwoord, nog voordat die vraag voltooi is? Het hulle hulself onderbreek tydens die uitvoering van 'n opdrag deurdat hul uitermatig tussendeur gesels? Het hulle agtelosige foute gemaak as gevolg van gebrekkige konsentrasie? Assessering van hierdie konteksgebonde manifestasies van aandagafleibaarheid was nodig sodat leerondersteuning aan hierdie groep leerders optimaal voltrek kon word.

4.2.5 DIE DOEL VAN DIE PROBLEEMGESENTEERDE DIAGNOSTISERINGSPROSES VIR SKOOLTOELATING

Dit is duidelik dat die aanvanklike toelatingskriteria oorwegend gebaseer was op die uitvalle wat die leerders getoon het ten aansien van spesifieke taalverwante vaardighede. Die benadering was dus in 'n groot mate probleemgesentreerd, met 'n oopdekking van die leerders se behoeftes ten doel. Daar kan tereg gevra word waarom hierdie leerders keer op keer

getoets (geassesseer) is, hul behoeftes keer op keer geïdentifiseer is, daar keer op keer terapeutiese insette vanuit verskeie dissiplines aangebied is, en nog steeds het hulle nie geslaag in die hoofstroomklaskamer nie. Ook hierdie studie het begin met 'n behoefte-gebaseerde/probleemgesentreerde benadering. Waarom is 'n bate-gebaseerde benadering nie gevolg nie? Soos Eloff (2004: 5) tereg 'n probleemgesentreerde benadering beskryf as: "...the danger of becoming stuck in an endless list of problems and deficiencies", het die privaatskool gevaar geloop om in sy intervensiestrategie te stagneer in 'n fokus op grootliks onophefbare tekorte, met verontagsaming van die leerders se potensiaal in ander areas, en met versuim om die volle rykdom van die sisteem waarin die leerders hulself bevind, te benut.

Die studie is 'n ernstige bevraagtekening van die gefragmenteerde terapeutiese benadering wat dikwels gevolg word ten aansien van die leerondersteuning aan leerders met leergestremdheid. Soveel terapeute, soveel uitvalle, soveel terapieë en soveel aanbevelings! Die gemis aan 'n geïntegreerde holistiese benadering ten aansien van die hantering van die leerders se leerbehoefte is sterk. Leerders met leergestremdheid bevind hulself binne 'n sisteem, waarvan die skool een element binne die sisteem is. Hoeveel samewerking met die skool vind daar plaas vanuit die verskeie dissiplines? Al die elemente van die sisteem (onder andere die skool, ouerhuis, terapeutiese instansies) is interverweef en al die deelnemers beïnvloed mekaar wedersyds. Totale begrip en sinvolle, effektiewe leerondersteuning sal dus nie realiseer as al die elemente van die sisteem se bydraes nie tot 'n betekenisvolle geheel gesinteseer word nie.

Die studie vertrek inderdaad vanuit 'n analise van assesseringsmateriaal wat ingewin is vanuit 'n probleemgesentreerde benadering deur 'n oopdekking van behoeftes, maar wel ter wille van dienooreenkomstige leerondersteuning. Die benadering wat hier gevolg is, herinner aan die handelingsgerigte diagnostiese benadering soos voorgestel in die praktykmodel van Pameijer en Beukering (2004: 13), waar die diagnostiseringsproses gerig word op advisering, en dus oplossing:

“Het praktijkmodel handelingsgerichte diagnostiek beschrijft een besluitvormingsproces waarbij de diagnost systematisch te werk gaat. Hij onderkent en analyseert onderwijs-leerproblemen en zoekt naar mogelijke verklaringen met als doel het geven van een advies dat gericht is op het oplossen van die problemen.Die diagnost werkt doelgericht samen met school, ouders en kind en is van meet af aan gericht op adviseren”.

Die studie word begin met ‘n hernude soeke in die assesseringsdokumentasie na leerversperrings en wel dié wat met organisasie as ‘n vaardigheid kan verband hou. Dit word gedoen deur die bestaande data te bestudeer. Die einddoel van die studie is egter natuurlik om die aard van die organisasie-vaardighede van leerders met leergestremdheid te beskou, nie vanuit ‘n probleemgesentreerde perspektief nie, maar sistemies vanuit die konteks van die skool, as organisasie met ‘n holistiese leerondersteuningsnetwerk van verskeie hulpbronne wat as bates benut en selfs aangepas kan word.

4.3 DATA BENUTTING UIT ASSESSERINGS VIR TOELATING TOT DIE PRIVAATSKOOL

4.3.1 DATA-SELEKSIE

Die navorsing het begin met die benutting van reeds bestaande data. Die data poel het bestaan uit assesseringsdokumentasie van alle leerders met leergestremdheid wat gedurende ‘n tydperk van 4 jaar toegelaat is tot die privaatskool. Twee vlakke van data seleksie is uitgevoer: ‘n seleksie van leerders en ‘n seleksie van relevante assesserings-inligting.

(1) Seleksie van leerders

Die leerders is as volg geselekteer:

- Een leerder is gekies uit elke graadgroep, m.a.w. op grond van die graadvlak waarop die leerder hom/haar vasgeloop bevind het in die hoofstroomklaskamer en gevolglik toelating tot die privaatskool

gesoek het. Daar is slegs vier leerders geselekteer, graad 8 -11, aangesien die privaatskool nie leerders in graad 12 opneem nie omrede 'n hegte integrasie van die graad 12 – vakinhoudelike met die graad 11 – vakinhoudelike in die onderrigstrategie van die skool.

- Daar is besluit om ewe veel seuns as dogters te betrek, dus is twee seuns en twee dogters alternatiewelik uit die opvolgende grade gekies: graad 8 - seun, graad 9 - dogter, graad 10 - seun en graad 11 - dogter.
- Daar is geselekteer uit leerders wie se assesserings-inligting **voldoende** dokumente bevat het (skoolrapporte en verslae van vroeëre diagnostiese en terapeutiese insette). Die meeste van die leerders, soos gemeld in hoofstuk 1, het vroeër terapeutiese intervensie ontvang, maar nie al die ouers het die verslae beskikbaar. Volgens hierdie ouers het die verslae òf verlore geraak òf hulle het om verskeie redes nooit enige verslae ontvang nie.
- Op 'n kontinuum van die graad van erns van die manifestasies van leergestremdheid, is die leerders geselekteer uit die groep by wie die leeruitvalle 'n hoë graad van erns getoon het en wat reeds 'n groot verskeidenheid terapeutiese insette ontvang het.

Die data aanbieding van die leerders vind numeries plaas, as leerder 1 – 4: **Leerder 1** (graad 8 - seun), **Leerder 2** (graad 9-dogter), **Leerder 3** (graad 10-seun) en **Leerder 4** (graad 11-dogter).

(2) Seleksie van relevante assesserings-inligting

Die navorser het al die inligting (gesprekvoering met ouers, formele en informele assesseringsresultate, skoolrapporte en terapeutiese assesserings- en intervensie verslae) wat deel gevorm het van die assessering, bestudeer. Die verwysingsraamwerk vir hierdie bestudering was eerstens die navorser se voorlopige teoretiese kennis ten aansien van organisasie as hoër orde kognitiewe vaardigheid, wat verkry is vanuit die literatuurstudie soos gerapporteer in hoofstuk 2. 'n Ekologiese-sisteem perspektief op die vlak van die leerder en gesin se ervarings, met kennis

benutting vanuit die kognitiewe- en neuropsigologiese velde, het dus as raamwerk gedien in die bestudering. Tweedens het die navorser se praktykervaring met betrekking tot die leerders in die skool verdiepte insig verskaf ten aansien van hul organisasie-vaardighede en dus ook as verwysingsraamwerk gedien vir die bestudering. In die rekords van die informele onderhoude met die ouers, wat genoteer was, is daar gesoek na inligting wat verband hou met ervaringe van hul kinders se organisasie-vaardighede. Die observasienotas asook enige anekdotiese data van die navorser wat gemaak is tydens die formele en informele assessering, is bestudeer en dié inligting wat moontlik met organisasie as vaardigheid verband hou, is benut. Die skoolrapporte en terapeutiese verslae van elke leerder is sistematies bestudeer in terme van genoemde teoretiese verwysingsraamwerk.

4.3.2 DATA-VOORBEREIDING

Die navorser het vervolgens temas van leerbehoefte, wat moontlik verband hou met die leerders se organisasie-vaardighede, sistematies vanuit die data geïdentifiseer. Elke leerder se inligting is in die vorm van leerbehoefte neergeskryf. Daarna is dit vergelyk en saamgegroepeer in terme van ooreenstemming, en gereduseer tot 'n lys relevante leerbehoefte wat verband hou met organisasie-vaardighede.

'n Selektiewe rapportering van dit wat, volgens die huidige insigte van die navorser, blyk 'n moontlike verband te hou met die leerders se organisasie-vaardighede en verwante vraagstukke, word in 4.3.2 aangebied. Al die rapporte en terapeutiese assesserings- en intervensie verslae is op aanvraag beskikbaar. Arbeidsterapeutiese aanbevelings ten aansien van klaskamerorganisasie, wat aan Leerder 1 se skool gerig was, verskyn in Bylaag B1, as 'n voorbeeld van 'n meer holistiese benadering wat wel in hierdie leerder se geval gevolg is.

Die data rapportering mag aanvanklik gefragmenteerd voorkom, maar sal tydens die data-analise en bespreking tot 'n geheelbeskouing gesinteseer word. Die data rapportering word as volg aangebied:

- Onder die opskrif: **Gesprekvoering**, word die ouer/ouers se ervaringe van hul kind se leergestremdheid (wat moontlik verband hou met organisasie), weergegee. Opmerkings van die ouers wat die navorser verbatim genoteer het, word so weergegee, in *kursief*.
- Onder die opskrif: **Rapporte**, word opmerkings deur onderwysers (wat moontlik verband hou met organisasie) in kleuterskool- en skoolrapporte, verbatim in *kursief* weergegee.
- Steeds onder die opskrif: **Rapporte**, word die rapportpunte ontleed om uitvalle te identifiseer ten aansien van subafdelings van leerareas, wat moontlik verband hou met organisasie.
- Onder die opskrif: **Formele toetsing** word kwalitatiewe observasies aangebied wat gemaak is op grond van die taakuitvoering en uitslae van die formele toetsing.
- Onder die opskrif: **Terapeutiese verslae**, word verbatim (in *kursief*), waar toepaslik, uitkomst, aanbevelings, verklarings en samevatting aangebied, vanuit elke dissipline wat betrokke was in die leerder se leerondersteuning. Data word ook soms samevattend aangebied.

Leerder 1 se data is 'n omvattende weergawe van die moontlik relevante data. Die samestelling van relevante temas is sistematies na bestudering van Leerder 1 se data blootgelê. Die temas word vervolgens verifiërend en vergelykend benut terwyl die ander drie leerders se data bestudeer word. Al vier leerders se data word daarna samevattend geanaliseer, waarna voorlopige bevindinge gemaak word.

4.3.3 RESULTATE EN BEVINDINGS

(1) Leerder 1: graad 8, seun (Ouderdom met toelating: 14 jaar, 0 maande)

(a) Gesprekvoering met ouers

Die moeder was moedeloos tydens die opname-gesprekvoering en het aan die navorser gemeld dat haar seun gemoedskommelings het en ekstreme hoogte- en laagtepunte in die verloop van 'n dag ervaar. Sy het gemeld dat hy “*nooit*” sal kan byhou by die tempo in die hoofstroomskool nie. Sy het opgemerk: *...Hy kan dan nie eens opdragte by die huis ordentlik uitvoer nie, hoe kan hulle van hom verwag om by te hou in die klas?...Ek het al so baie met die onderwysers gepraat om tog net te kyk dat hy al die huiswerk afskryf.....* Sy het gemeld dat hy afleibaar is, nie sistematies kan werk nie en sukkel om te onthou. Die moeder het die opmerking gemaak dat sy eintlik begrip het vir sy probleem, want sy het in graad 10 skool verlaat, omdat sy “*altyd*” raas gekry het “*oor alles*”. Die moeder het te velde getrek teen die *nuwe benadering in die skole*. Sy het opgemerk dat dit vir hom nou nog moeiliker is, aangesien dit net 'n klomp los papiere is wat sy tas vol lê.

(b) Rapporte

(i) Kleuterskool

Op 3 jaar 5 maande is opgemerk: *Hy doen absoluut net waarvoor hy lus het en alhoewel dit nog nie per se 'n probleem is nie, sal dit vir my lekker wees as dit glad nie daar is nie!*

Op 3 jaar 9 maande is, ten aansien van algemene deelname in die klas, opgemerk: *Neem deel, maar soms is aanmoediging nodig*; ten aansien van sang: *Sing nog nie saam met die groep nie* en ten aansien van volharding: *Hy voltooi sy werkies tydsaam*. Op 4 jaar 8 maande is ten aansien van skeppende aktiwiteite opgemerk: *Moet genooi word om deel te neem*.

In graad 0 is aangedui dat hy ten aansien van taakgerigtheid en taakvoltooiing soms belangstelling verloor en nie enduit sy takies voltooi nie, ten aansien van skeppende aktiwiteite oorhaastig is en ten aansien van sang nie deurgaans saam sing nie.

(ii) Skool

In graad 1 is ten aansien van gesyferdheid opgemerk: *Hoewel hy die opdragte geniet, verloor hy gou belangstelling* en ten aansien van geletterdheid: *Hy neem selde deel aan klasgesprekke*. Daar is ook opgemerk: *Hy verwar nog links en regs, Hy benodig nog inoefening om selfstandig op te tree en met ander maats saam te werk, en 'n goeie werkstempo te handhaaf*. In sy finale rapport in graad 1 is opgemerk dat hy dikwels aangemoedig moet word om sy werk te doen en ten aansien van luistervaardighede, dat hy nie voldoende vrae vra en beantwoord nie. Daar is ten aansien van geletterdheid opgemerk: *Hy benodig soms hulp om met kreatiewe skryfwerk te begin* en 'n algemene opmerking was: *Hy is 'n leerder wat aanmoediging en hulp nodig het Hy is baie waarderend wanneer hy gehelp word*.

In graad 2 is opgemerk dat sy lewensvaardighede: probleemoplossing, taakvoltooiing, en verantwoordelikheid nog nie die vlak van bevoegdheid bereik het nie, dat hy nie in die netheid van sy werk bevoeg is nie, en dat hy ten aansien van sy skrif en koördinasie baie aandag benodig. In 'n daaropvolgende rapport is opgemerk dat hy in sy spontane deelname en gesprekvoering, asook sy praat- en skryf vaardighede (spesifiek ten aansien van sinsbou) nog onbevoeg is en dat hy volgehoue hulp vereis in die klas.

In graad 3 is opgemerk dat hy in die lewensvaardighede: identifisering en probleemoplossing nog onbevoeg is. Ten aansien van sy geletterdheid is aangedui dat hy nog onbevredigend presteer ten aansien van sinskonstruksies en die skriftelike weergee van werk, die identifisering van 'n woordsoort in 'n leesstuk asook kritiese bewustheid van taalgebruik. Daar is gedurende die jaar aangedui dat hy van sy werkstukke nie gereeld

ingehandig het nie. Daar is ook opgemerk: *...try to complete all the work en Goed, maar hy moet sy takies voltooi*. In ouerkommentaar het die vader die volgende opmerking gemaak: *Ja, hy kan beter. Daar word net nie deur die skool aan ons versoek voldoen nie*. Die versoek was om samewerking ten aansien van kommunikasie deur middel van 'n huiswerkboek.

Aan die einde van sy graad 4 jaar is aangedui dat hy die volgende vaardighede nog nie bemeester het nie: ten aansien van geletterdheid: *kennis van grammatikale strukture en konvensies om dit toe te pas om tekste te skep*; ten aansien van wiskundige geletterdheid: *die hantering van 'n groot volume data vanuit verskeie kontekste om ingeligte besluite te neem*. By twee geleenthede het hy nie sy take ingehandig nie, en gevolglik punte verloor.

In sy eerste verslag van graad 5 is aangetoon dat hy by 8 geleenthede nie sy werk ingehandig het vir nasien nie. Daar is aangetoon dat hy ten aansien van die beplanning, ontwerp en redigering van teks nog nie bevredigend gefunksioneer het nie en daar is opgemerk: *Hy sal meer gemotiveerd moet werk met heelwat meer samewerking*. Sy finale rapport in graad 5 dui aan dat hy steeds met die beplanning, ontwerp en redigering van teks hulp nodig gehad het, en dat hy ten aansien van wiskundige geletterdheid, sowel as natuurwetenskappe hulp nodig gehad het met die versameling en ordening van data.

In sy finale rapport van graad 6 is slegs 'n summatiewe evalueringspunt gegee met die volgende opmerkings ten aansien van die kwaliteit van werk en gesindheid teenoor werk: *Hy toon min belangstelling en het 'n besliste gebrek aan selfdisipline*.

In al sy rapporte van graad 7 is weereens slegs 'n summatiewe assesseringspunt gegee. Ten aansien van kwaliteit en gehalte van werk is opgemerk dat hy deurgaans aanmoediging nodig het. Onder algemene kommentaar is geskryf: *Daar sal nouer skakeling tussen die skool en die huis moet wees. Sy insig in taalstrukture in Afrikaans verdien aandag. Sy*

opdragte word nie gereeld ingehandig nie. Hy toon min belangstelling om werk in te haal of huiswerk te doen.

(c) Formele toetsing

Die navorser hou die volgende uitkomst van Leerder 1 se formele toetsing voor wat relevant skyn met betrekking tot sy organisasie-vaardighede: 'n Ontleding van die leerder se skriftelike ekspressie, asook kliniese observasies gemaak tydens die aflegging van die SSAIS-R.

Leerder 1 het betekenisvol lank geneem voordat hy sy gedagtes op papier begin produseer het. Was hy besig om sy gedagtes te orden? Was hy besig om sy agtergrondkennis te probeer integreer met die opdrag waarvoor hy te staan gekom het? Was hy besig om sy agtergrondkennis te probeer integreer met sy beskikbare taalvaardighede? Hoe dit ookal sy, hy was oënskynlik nie in staat tot 'n vinnige, spontane produsering van gedagtes op papier nie. ('n Teksfragment van Leerder 1 se skriftelike ekspressie verskyn in Bylaag B2)

Word die produk van sy skriftelike ekspressie bestudeer, toon dit onder andere dat sy woorde in sinsverband soms nie 'n logies geordende sekwensie volg nie, bv. "*Seun wat kyk byte*" in plaas van: *Seun wat buite kyk*; "*En die kinders het nie hello vir hom gesê nie*" in plaas van: *En die kinders het nie vir hom hello gesê nie*; "*...en hy het met hulle lekker gêspeel*" in plaas van: *....en hy het lekker met hulle gespeel*.

Hy beskryf die gebeure deur middel van 'n aantal sinne in 'n strak chronologies lyn. Is dit dalk 'n wyse van strukturering wat hy kan beheers? Ook die groepering van gedagtes in paragrawe ontbreek.

Observasies wat gemaak is tydens die skryfproses het laat blyk dat hy geen waarneembare kognitiewe strategieë getoon het nie, soos om die skryfstuk wat hy produseer te herlees, te herbedink en verder te rekonstrueer nie. Selfs die korreksies wat hy op aanvraag aangebring het, toon steeds 'n ongeordenheid in gedagtegang (sien Bylaag B2).

Kwalitatief is op die SSAIS-R opgemerk dat hy soms impulsief was in sy beantwoording en die navorser moes hom telkens maan om eers rustig te dink voor hy antwoord. Hy het ook gesukkel met woordvinding en op die Storiegeheue toets kon hy wel baie van die gebeure onthou, maar hy kon dit nie weergee in die chronologies volgorde waarin dit aangebied is nie. Op sommige van die nie-verbale toetse (onder andere in die subtoets: Blokpatrone) is opgemerk dat hy, voordat hy nog begin het, reeds sou sê dat hy dit nie kan doen nie. Met aanmoediging het hy egter sukses bereik.

Die navorser moes dikwels vrae herhaal. By een geleentheid het Leerder 1 opgemerk: *“Tannie, dit gebeur baie (per implikasie dat hy weer die vraag wil hoor), ek bly nie by nie. Ek slaan baie ‘n blank”*. Op die subtoets: Ontbrekende Dele (SSAIS-R) het hy by die tweede laaste plaat die volgende opgemerk: *“As die prent te besig is, kry ek nie die ding nie”*. Tydens uitvoering van die subtoets: Blokpatrone, het hy telkens opgemerk: *“Is dit hoe ek dit moet doen, Tannie? Is dit reg so?”*

Kwantitatief beoordeel, het Leerder 1 se prestasie op die SSAIS-R daarop gedui dat sy nie-verbale vermoëns (wat eie is aan regterbrein funksionering) statisties betekenisvol hoër was as sy verbale vermoëns (wat eie is aan linkerbrein funksionering). Die linkerbrein se funksie, volgens Zillmer en Spiers (2001: 108-109), is om inligting sekwensieel te prosesseer. Die regterbrein se funksie, daarenteen is om inligting gesamentlik te prosesseer. Daar is bevind (Zillmer en Spiers, 2001: 109) dat leerders wie se linkerbrein funksionering laer is in vergelyking met hul regterbrein funksionering, geneig is om nie die detail en sekwensie van gebeure te onthou nie. Hierdie leerders vergeet dikwels die stappe wat gevolg moet word om tot probleemoplossing te kom, bv. ten aansien van wiskunde probleme.

(d) Terapeutiese verslae

(i) Arbeidsterapeuties

Leerder 1 se eerste assessering was op sesjarige ouderdom (graad 0). Die uitkoms het getoon dat daar uitvalle op vele terreine was, waarvoor hy terapeutiese ondersteuning ontvang het. Daar is ook uitvalle aangetoon ten aansien van *hoër kognitiewe funksies* (sic). Hierdie funksies is aangedui as: *uitvalle ten aansien van visuele diskriminasie en passing, visuele analise en sintese asook visuele geheue*.

Met herevaluasie 'n jaar later (graad 1) is opgemerk: *Tekens van onderliggende spanning en onsekerheid is deur die verloop van die evaluasie by hom waargeneem*". Daar was by die geleentheid ook 'n evaluasie m.b.t. skoolverwante funksies en uitvalle is waargeneem ten aansien van lees, woordbou en transkripsie.

Leerder 1 is in graad 2 op aanbeveling van die skool na 'n ander arbeidsterapeut verwys vir 'n assessering. Die hoofrede vir die verwysing was beperkte aandag en konsentrasie. Die volgende relevante resultate is ten aansien van skoolverwante vaardighede aangeteken: *Tydens skriftelike take word die algemene netheid van die werk negatief beïnvloed deur oorhaastigheid. Hy lees soms nuwe woorde wat hy self produseer*.

In graad 4 (steeds in terapie) het dieselfde arbeidsterapeut deur middel van 'n skrywe, inderdaad riglyne aan die skool voorgehou van hoe die onderwysers in die klaskamer hierdie leerder kon ondersteun en help ontwikkel ten aansien van organisasie- en konsentrasievaardighede (Dit verskyn in Bylaag B1).

(ii) Pediatries

In graad 0 was Leerder 1 onderwerp aan 'n pediatriese ondersoek. Die EEG was normaal. Hy is op medikasie geplaas (Tegretol). Ofskoon die verslag nie spesifiseer waarvoor die voorskrif was nie, kan afgelei word dat 'n diagnose van aggressie gemaak was.

(iii) Sielkundig

Volgens 'n kliniese sielkundige verslag, was die aanmelding in graad 2 onder andere skolastiese probleme as gevolg van: *'n Stadige werktempo. Hy voltooi nie sy opdragte nie. Hy vergeet ook dikwels en maklik 'n opdrag wat aan hom gegee word. Hy kan nie selfstandig werk nie. Sy emosionele ontwikkeling is nie heeltemal op peil nie.* 'n Verklaring van die sielkundige het gelui: *Dit blyk dat Leerder 1 se aandagspantekort, sy emosionele vasgelopenheid en die twyfel wat hy in homself ervaar, sy mens- en persoonwees so rem dat hy nie na behore sy volle potensiaal (moontlikhede) kan verwesenlik nie.* Die aanbevelings het gelui: *Verwysing na 'n neuroloogen moontlike plasing op medikasie vir genoemde tekorte. Volgehoue arbeidsterapie. Interaktiewe begeleiding met die ouers en onderwysers ten einde korrekte riglyne aan Leerder 1 te verskaf en die nodige hulp en ondersteuning aan hom te verleen. 'n Sielkundige herevaluering gedurende 2000-2001 ten einde vas te stel of genoemde uitvalle en tekorte opgehef is.*

'n Opvoedkundige sielkundige het tydens sy graad 4 jaar, op ouderdom 10 jaar, 'n volledige ortodidaktiese assessering uitgevoer. Die aanmeldingsrede was leer- en emosionele probleme. Die uitkoms van die toetsing het getoon dat: *Leerder 1 presenteer met die tipiese beeld van aandagtekort en hiperaktiwiteit (ADHD), met gepaardgaande leerprobleme. Hy het 'n uitgesproke probleem t.o.v. werkspoed – hier kan afleibaarheid en/of stadige prosessering van inligting 'n rol speel.* Hy het volgens haar 'n onvermoë getoon om in klastake by te hou, aangesien die werk te veel was. Die opvoedkundige sielkundige was bekommerd oor sy *emosionele welsyn, aangesien hy oorweldig voel omdat hy nie die mas opkom nie.*

Die aanbevelings wat uit bogenoemde ondersoek voortgespruit het, was as volg: *Opvolg deur dr.....i.s. Ritalin dosering (Hy het Leerder 1 voorheen gesien en Ritalin voorgeskryf), Remediëring t.o.v. agterstande op skolastiese vlak. Hulp en ondersteuning in klasverband waar moontlik (ekstra tyd, bandhulp vir toetse en eksamens). 'n Afspraak met die skoolhoof is gereël om moontlike toegewings te bespreek.* Daar is tydens 'n

gesprek met die skoolhoof verskeie voorstelle gemaak met betrekking tot klaskamerfunksionering vir optimale leerondersteuning aan Leerder 1. Die volgende is relevant vir die studie: *Ekstra tyd vir toetse en eksamens om sy stadige werkspoed te akkommodeer. Vermindering van volume werk om sodoende te kan ervaar dat hy byhou. Instruksies moet eenvoudig gehou word en hulp moet verleen word, sodat hy aan die gang kan kom. 'n "Study buddy", sodat hy gehelp kan word om opdragte en huiswerk neer te skryf en te kontroleer. Hulp met beplanning en organisasie deur groot take op te breek in kleiner stappe.*

- (iv) Leerondersteuning (terapeuties nog konvensioneel bekend as Remediërende onderwys)

Leerder 1 het wel "remediërende onderwys" ontvang, ten aansien van o.a. lees- en skryfvaardighede, maar geen verslae kon deur die ouers beskikbaar gestel word nie.

- (v) Neurologies

In graad 2 was hy onderwerp aan 'n neurologiese ondersoek, waarvan die EEG weereens normaal was (die vorige EEG is in graad 0 uitgevoer) en die diagnose: *Die geskiedenis is dan baie suggestief van aandagafleibaarheid sindroom.* 'n Daaglikse dosis medikasie was vir die aandagafleibaarheid aanbeveel.

- (e) Samevatting

Tydens bestudering van Leerder 1 se assesserings-inligting kon daar inderdaad vanuit 'n verskeidenheid invalshoeke temas van leerbehoefte geïdentifiseer word. Die navorsingsvraag ('n soeke na die aard van die organisasie-vaardighede van leerders met leergestremdheid in die sekondêre skoolfase) het die navorser egter voortdurend gefokus in die blootlegging van dié leerbehoefte wat relevant is vir die studie.

Dit was opvallend dat baie van die inligting vir die sistematiese konstruering van die leerbehoefte wat moontlik verband kan hou met organisasie as

vaardigheid, verkry is uit die opmerkings van die onderwysers in die rapporte, asook die vakinhoudelike evalueringskriteria waaraan die leerder se vordering in die skool gemeet is.

Geringe temas is uit die terapeutiese verslae en die formele toetsings tydens die toelatingsondersoek verkry. Hierdie verskynsel kan moontlik saamhang met die feit dat die meeste terapeutiese assesserings en intervensies gefokus het op die oopdekking van die onderliggende ontoereikende leervermoëns en nie die manifestasies en uitkomste van leerbehoefte, soos waarneembaar deur die onderwyser of die skoolsisteem nie. Bevestig hierdie bevinding in sigself nie die noodigheid om te beweeg na 'n meer kurrikulum-gebaseerde, dinamiese assesseringspraktyk nie? 'n Assesseringspraktyk wat samewerking en deelname van alle relevante rolspelers in ag neem, wat ál die kontekste waarin die leerders se leerhandelinge na vore kom ondersoek en wat 'n proses-georiënteerde benadering tot leerevaluering volg is wesenlik van die bio-ekologiese benadering tot leerbehoefte. Dus, 'n beweging weg van geïsoleerde assesserings wat onderneem word aan die hand van gestandaardiseerde, norm-gebaseerde toetse is aangewese. Soos Lubbe (2005: 319) tereg opmerk: "...no test can be either completely unbiased or 'culture free' ...". Ook Pameijer en Beukering (2004: 14) meld in hierdie verband: *"Gebrekkige betroubaarheid en validiteit van onderzoeksmiddels en ongeschikte norme doen afbreuk aan die kwaliteit van diagnostiese uitspraken"*.

Die volgende relevante intrinsieke leerversperrings met betrekking tot organisasie-vaardighede is vanuit die bestudering van Leerder 1 se assesserings-inligting afgelei:

- Ontoereikende taakgerigtheid en taakvoltooiing; Noodigheid van aanmoediging om aan die gang te kom om die bepaalde taak te voltooi; Ontoereikende werkspoed
- Gebrekkige selfstandigheid, verantwoordelikheid en selfdissipline

- Ontoereikende versameling, ordening, integrering en toepassing van inligting vanuit verskeie kontekste; Ontoereikende beplanning, ontwerp en redigering van vakinhoudelike teks; Ontoereikende probleemoplossende denke ten aansien van vakinhoudelike vraagstukke
- Onvermoë om groot hoeveelhede data/skoolwerk te hanteer; Ontoereikende beplanning en organisasie
- Ontoereikende chronologiese of logiese weergee van inligting (verbaal of skriftelik)
- Gebrekkige spontane deelname aan klasgesprekke
- Aandagafleibaarheid en impulsiwiteit
- Nodigheid van hulp met kreatiewe skryfwerk, asook die skep van nuwe teks; Nodigheid van hulp met die kontrolering van eie insette (huiswerk of opdragte)

Aangesien die leerders, soos gemeld in hoofstuk 3 (3.3.2), geselekteer is vanuit 'n redelik homogene gemanipuleerde data-konteks en daar geantisipeer is dat die temas rakende hul organisasie-vaardighede ooreenkomste sou toon, word die temas aan die einde van die data-rapportering oor die vier leerders vergelykend hanteer en geïntegreer in 'n slotbespreking.

(2) Leerder 2: graad 9, dogter (ouderdom met toelating: 14 jaar 9 maande)

(a) Gesprekvoering met ouers

Die ouers het gemeld dat Leerder 2 in haar graad 9 jaar *moeg is vir hard werk*, aangesien sy geen resultate op al haar inspanning gesien het nie. Sy wou nie meer skool toe gaan nie. Dit het ook dikwels gebeur dat sy tuis al die leerinhoud ken (die moeder het die inhoud verbaal saam met haar deurgegaan), maar die toets- en eksamen uitslae het dit nie getoon nie. Leerder 2 was volgens die moeder 'n toegewyde dogter, maar dit wou

voorkom asof sy nie kon byhou by die werkstempo wat in die skool gehandhaaf is nie. Sy moes ook dikwels 'n klasmaat skakel om seker te maak wat in spesifieke taakopdragte van haar verwag word.

Die moeder het gemeld dat Leerder 2 se boeke altyd baie ordelik en netjies was. Dit het haar egter *ure geneem om hulle op datum te hou*. Die moeder het dikwels vir haar gesê dat *sy te veel tyd spandeer aan die mooimaak van haar boeke*. Volgens die moeder se beoordeling kon sy haar tyd meer konstruktief aangewend het om te leer.

Die ouers was ook in vertwyfeling of hul dogter oor die nodige kognitiewe vermoë beskik om wel 'n akademiese graad 12 te kan verwerf.

(b) Rapporte

(i) Kleuterskool

Daar is op vyfjarige ouderdom opgemerk: *Sy eet pynlik stadig, waag nie graag op haar eie nie en moet nog leer om nuwe situasies sonder hulp aan te durf*.

Haar finale vorderingsverslag in graad 0 het die volgende opmerkings bevat: *Soms moet juffrou opdragte herhaal, dan kan sy die opdrag reg uitvoer; Sy is soms onseker van haarself en wil nie graag waag nie; Met aanmoediging neem sy deel aan aktiwiteite en Sy luister na stories, maar is nie gretig om die vrae te beantwoord nie*.

(ii) Skool

In haar eerste vorderingsverslag van graad 1 is opgemerk: *Sy is soms in haar eie wêreld en Sy werk baie netjies, helder en duidelik*. In haar finale vorderingsverslag van graad 1 is, ten aansien van konsentrasie, opgemerk: *Sy is soms dromerig*, ten aansien van taakvoltooiing: *Soms onseker* en ten aansien van wiskunde: *Sy raak soms deurmekaar*. Daar is ten aansien van haar skrif opgemerk: *Baie netjies*.

In haar eerste vorderingsverslag van graad 2 is aangedui: *Woord- en sinsboufoute kom nog voor en Sy is soms onseker oor wiskunde bewerkings*. In haar finale vorderingsverslag van graad 2 is aangedui: *Sy kan stories herhaal, slegs as dit bekend is*.

In al vier haar graad 3 vorderingsverslae is opgemerk dat wiskunde vir haar problematies is: *Sy sien nie dadelik die probleem raak in wiskunde nie; Sy werk deurgaans met apparaat in wiskunde, en Getalbewerkings met apparaat geniet sy, maar ten aansien van probleemoplossing is sy nog onseker*.

In graad 6 is ten aansien van konsentrasie opgemerk: *Sy kan goed konsentreer, maar nie vir lank nie; ten aansien van deelname: Gebrekkige deelname aan klasaktiwiteite; en ten aansien van selfvertroue en selfstandigheid: Kan nie selfstandig werk nie en benodig telkens aanmoediging*. Daar is ook opgemerk dat haar take en opdragte altyd netjies is, maar dat sy meer tyd benodig vir die voltooiing daarvan.

Dit blyk volgens al vier die vorderingsverslae van graad 7 dat Leerder 2 daardie jaar toenemende vasgelopenheid begin ondervind het in die hoofstroomskoolsisteem. Daar is by die Departement van Onderwys aansoek gedoen vir *addisionele leerondersteuning*. Die volgende is onder andere op die aansoek (vorm GDE 450.B) opgemerk: *Beperkte skryfvaardighede en benodig meer tyd (Geletterdheid). Gebrek aan insig in probleme en om oplossings daarvoor te vind (Lewensvaardighede)*.

In haar graad 7 jaar het 'n onderwyseres die volgende opmerkings gemaak ten aansien van haar klaskamerfunksionering: *Dit lyk asof sy ten alle tye besig is met haar werk. Wanneer ek dan die werk inneem, het sy min gedoen, met foute. Werk wat ek nou net verduidelik het, sal sy kan voltooi, maar as ek 'n ander tipe opdrag dan gee, sukkel sy*.

Vanuit bestudering van al vier haar graad 7 vorderingsverslae blyk die volgende opmerkings wat gemaak is, relevant te wees vir die studie: *Haar gebrekkige konsentrasie beïnvloed die vaslegging van relevante inligting;*

ten aansien van selfstandige werk: *Swak*; binne die vakgebied natuurwetenskappe kon sy nie die vaardigheid om *data te kan analiseer, evalueer en te interpreteer* bemeester nie; ten aansien van skriftelike werk: *Struktuur, oorspronklikheid, versorging en gehalte van skriftelike werk is nie bemeester nie*; ten aansien van lees: *Sy sukkel om afleidings uit 'n begripstoets te maak*; ten aansien van Menslike en Sosiale Wetenskappe: *Onafhanklike leervaardighede en die toepassing van inligting is vir haar problematies*; ten aansien van haar Language, Literacy and Communication: *Inability to critically reflect on views by means of reasoned arguments. Inability to use language to solve problems* en ten aansien van Wiskundige geletterdheid: *Sy het nie die vaardigheid bemeester om werklike en gesimuleerde probleme op te los nie en demonstreer ook nie logiese beredenering in probleemoplossing nie.*

(c) Formele toetsing

Die navorser hou die volgende uitkomst van Leerder 2 se formele toetsing voor wat relevant skyn met betrekking tot haar organisasie-vaardighede: 'n Ontleding van die leerder se skriftelike ekspressie (sien 'n teksfragment in Bylaag B3), kliniese observasies gemaak tydens die evaluering van die leerder se lees, asook kliniese observasies gemaak tydens die aflegging van die SSAIS-R.

Observasies wat die navorser gemaak het terwyl die leerder besig was om die opdrag van skriftelike ekspressie uit te voer, was: *Leerder 2 het lank gesit en "dink" voordat sy begin skryf het. Was sy ook, soos Leerder 1, besig om haar gedagtes te probeer orden of om haar agtergrondkennis te probeer integreer met die opdrag waarvoor sy te staan gekom het? Was haar gebrekkige taalvaardighede dalk die struikelblok of was sy moontlik besig met 'n soeke na woorde waarvan sy die spelling geken het? ('n Teksfragment van Leerder 2 se skriftelike ekspressie verskyn in Bylaag B3)*

Die logiese ordening van die skryfstuk in paragrawe het ontbreek. Die totale storie was in een paragraaf, in slegs twee sinne geskryf. Die toereikende gebruik van puntuasie om haar gedagtes sintakties te orden,

het ontbreek: *“Maar die broer is nie dood van net so nie hy is vermoor en sy broer Albert wil die ou terug kry so hy het al sy goed gepak en sy ma en pa gelos om die moordenaar wat sy broer dood gemaak het, terug te kry, maar hy moet op ‘n manier verby....”*

Die storielyn was ook ‘n strak beskrywing van slegs ‘n opeenvolgende klomp gebeure, sonder ‘n kreatiewe of beskrywende aanslag: *“n Seun kyk by sy venster uit...so hy het al sy goed gepak ...en dan kom sy grootste werk skiet die moordenaar na ‘n paar dae wat hy gesoek het....maar die vyfde dag*

Tydens die leesassessering was opgemerk dat Leerder 2 woorde kon klank, maar sy kon dit nie korrek tot woorde sinteseer nie. Analise kon dus plaasvind, maar die samevoeging van die klanke was vir haar problematies: *“aalhander”* in plaas van *“allerhande”*, *“maanewals”* in plaas van *“mannewales”* en *“besteende”* in plaas van *“besetene”*. Sy het ook telkens haar eie sinskonstruksies geskep, deur slegs sommige van die woorde in die leesstuk te gebruik en nuwe woorde in te voeg: *“Mevrou Grobler trek ‘n rukkieweg.”* in plaas van *“Mevrou Grobler trek rukkerig weg”*. Leerder 2 het wanneer sy by ‘n *“moeilike”* woord gekom het, haar vinger gebruik om plek te hou.

Leerder 2 het ook, soos Leerder 1, op die SSAIS-R statisties betekenisvol laer presteer ten aansien van haar verbale vermoëns in vergelyking met haar nie-verbale vermoëns. Die navorser sou dus hier dieselfde kon beredeneer soos by Leerder 1, naamlik dat die linkerbrein inligting relatief swakker sekwensieel prosesseer as wat die regterbrein inligting gesamentlik hanteer (Zillmer en Spiers, 2001: 108-109). Die moontlikheid dat leerders, wie se linkerbrein funksionering laer is in vergelyking met hul regterbrein funksionering, geneig is om nie die detail en sekwensie van gebeure te onthou nie, mag dus ook by hierdie leerder bydra tot die verklaring van haar besondere leeruitkomst.

Haar telling op die subtoets: Storiegeheue van die SSAIS-R was betekenisvol laer as die ander toetse. Sy kon tydens die weergee van die

storie spontaan slegs die hoofmomente onthou. By invraging kon sy wel sommige van die ander inligting onthou, wat moontlik bogenoemde beredenering ten aansien van laer linkerbreinfunksionering kan bevestig. Dit kan dus aanduidend wees dat die inligting wel vanaf haar sensoriese register in haar korttermyngeheue opgeneem is, maar dat sy dit slegs kon herroep toe aanleidende vrae gevra is. Soos in hoofstuk 2 (2.3.3) gemeld, bly inligting in die korttermyngeheue vir 'n baie kort tydperk. Indien daardie inligting dan nie verwerk word nie, gaan die inligting verlore. Die inligting was dus deur die leerder gehoor en beskikbaar, maar sy kon die inligting nie sistematies bykom nie. Die leerder het dus nie self die nodige vrae om te hersien wat sy gehoor het en watter van die inligting sy reeds vertel het nie. Die navorser het, deur vrae te vra, die leerder gefokus om wel voldoende aandag aan die inligting te gee. Daar kan dus uiteraard beredeneer word wat in die klassituasie gebeur wanneer inhoude dikwels slegs een maal aangebied word.

Wanneer vrae aan haar gevra is, was haar stadiger begripvorming opvallend. Die navorser moes dikwels die vraag of konsep weer aanbied of omskryf, voordat begrip geblyk het. Die volgende was onder andere een van die opmerkings wat sy gemaak het op 'n vraag uit die subtoets: Begrip: *Nee, tannie, sê weer. Nou is ek clueless!* Was sy "clueless" omdat sy nie die moeilikheidsgraad van die taal wat in die vraag gebruik is, kon verstaan nie, of was die vraagstelling te abstrak vir haar? Dit blyk beide te gewees het. Soms moes die navorser slegs die vraag herhaal en ander kere moes die navorser die vraag vereenvoudig.

(d) Terapeutiese verslae

(i) Pediatrics

In graad 2 is Leerder 2 onderwerp aan 'n pediatriese ondersoek. Die *hoofprobleme* vir die noodsaak van die ondersoek is aangedui as: *Hoofpyn, konsentrasie probleme en onbevredegende skoolvordering.*

Die inligting tot die pediater se beskikking is as volg in die verslag uiteengesit: *Aandagspan is kort. Sy is aandagafleibaar in 'n formele situasie. Die formele situasie is vir haar te formeel omdat sy wil speel. Sy is ietwat gedisorganiseerd. Wiskunde is 'n probleemarea.*

Die diagnose gemaak deur die pediater: *Geringe neurologiese ontwikkelingsdisfunksie met aandaggebrek, geringe sagte neurologiese tekens en veral 'n probleem met Wiskunde.* Die pediater se aanbevelings was: *Formele IK bepaling, EEG en remediërende onderrig.* Daar is deur die pediater vermoed dat Leerder 2 'n *leerprobleem het, wat baie emosionele spanning veroorsaak.*

'n Opvolg ondersoek (2 maande later) het die uitkomst van die kliniese sielkundige se assessering bespreek. Die opvolg verslag van die pediater maak melding van die *betekenisvolle 20 punt verskil tussen die verbale en nie-verbale skaal.* Leerder 2 is op medikasie (Ritalin) geplaas vir die *konsentrasie probleem.*

(ii) Sielkundig

'n Kliniese sielkundige het op aanbeveling van bogenoemde pediater 'n assessering uitgevoer. Die volgende word onder *Opsomming en Aanbevelings* opgemerk: *daar is 'n wesentlike verskil tussen haar twee skale. Veral haar korttermyngeheue is nie na wense nie. Hier is 'n duidelike neurologiese uitval. Sy ondervind probleme met perseptuele organisasie. Sy kort hulp met haar korttermyn ouditiewe geheue en by name haar aandagspan. Haar wiskunde is 'n probleem.*

'n Ander kliniese sielkundige het Leerder 2 in Mei van haar graad 5-jaar geassesseer. Die uitkoms is as volg in die verslag gestel: *Leerder 2 het die volgende op die SSAIS-R behaal: Verbale IK = Onder gemiddeld, Nie-verbale IK = Bo gemiddeld, Totale IK = Gemiddeld.* Daar is opgemerk dat die tellings nie 'n weerspieëling van die leerder se potensiaal is nie. Daar is ook opgemerk: *Leerder 2 raak gespanne wanneer sy eise moet hanteer, en*

dis asof sy 'n "blank" raak wanneer die druk te groot raak. 'n Swak selfbeeld kom ook na vore.

Dieselfde sielkundige het Leerder 2 in Desember van dieselfde jaar (graad 5) weer psigometries geëvalueer en die volgende aspekte het, volgens die kliniese sielkundige, na vore gekom: Verbale IK = Onder gemiddeld, Nie-verbale IK = Superieur, Totale IK = Bo gemiddeld. Die sielkundige meld dat: die groot verskil tussen die verbaal en nie-verbaal dui nog steeds op 'n leerprobleem, sy toon nog steeds tekens van afleibaarheid en die lae verbale tellings dui op 'n swak leervermoë.

(iii) Spraakterapeuties

'n Spraakterapeutiese verslag op driejarige ouderdom het getoon dat: Haar sinskonstruksies is baie infantiel van aard. 'n Taalagterstand t.o.v. reseptiewe en ekspressiewe taal is teenwoordig. Haar ouditiewe aandag is beperk en opdragte moes herhaal word, en selfs vereenvoudig word. Motoriese beweeglikheid kom slegs voor wanneer sy met ouditiewe- en taalvaardighede besig is, nie terwyl sy besig is met visueel en visueel-motoriese aktiwiteite nie.

(vi) Ander

'n Audiblox vaardigheidstoets (wat visueel-perseptuele vaardighede toets), wat in graad 4 uitgevoer is, het laat blyk dat sy deurgaans ernstige leeruitvalle getoon het ten aansien van die vaardighede: Logiese denke, ouditiewe geheue en geheue vir opeenvolging van inligting. Daar is ook opgemerk dat Leerder 2 die volgende ge verbaliseer het: Ek voel soms bang om foute te maak. Ek voel skaam en is bang vir vreemde goed en daar is soms plekkies waar ek bang voel.

(e) Samevatting

Opvallend in die bestudering van hierdie leerder se toelatingsdata is die paar opmerkings oor haar netjiese en deeglike wyse van werk. Haar moeder het melding gemaak van die tyd wat sy spandeer om haar boeke

netjies en ordelik te kry, onderwysers het opgemerk dat sy baie netjies, helder en duidelik werk, asook dat haar take en opdragte altyd netjies was. Was dit die leerder se manier om struktuur te probeer skep, ten spyte van ongeordende denke? Haar boeke en klaswerk is moontlik die aspek binne al haar leerhandelinge wat sy kon beheers, al het dit 'n beperkende invloed op haar werkspoed gehad.

Leerder 2 se ontoereikendheid ten aansien van Wiskunde het duideliker geblyk as dié van Leerder 1. Die feit dat sy nie, volgens die onderwysers, die wiskunde probleme kon insien nie, nie die stappe kon volg om tot probleemoplossing te kom nie en nie logiese beredenering kon demonstreeer in probleemoplossing nie, kan aanduidend wees van die graad van erns van haar tekorte in hierdie faset van hoër orde kognitiewe denke.

Die volgende relevante intrinsieke leerversperrings met betrekking tot organisasie-vaardighede is vanuit die bestudering van Leerder 2 se assesserings-inligting afgelei:

- Gebrekkige logiese beredenering om tot probleemoplossing te kom
- Gebrekkige aanpassing by die eise van die omgewing, bv. van een gedagtegang na 'n volgende of ook van een omgewing na 'n volgende omgewing
- Ontoereikendheid in die toepassing van verworwe kennis op 'n nuwe situasie (oordraging van inligting)
- Nodigheid van aanmoediging om met werk te begin; Ontoereikende taakvoltooing
- Ontoereikende analisering, evaluering en interpretering van vakinhoudelike inligting
- Ontoereikende struktuur in skriftelike werk; Ontoereikendheid in die logiese opeenvolgende weergee van gebeure in skriftelike werk
- Aandagafleibaarheid
- Ontoereikende algemene en perseptuele organisasie

**(3) Leerder 3: graad 10, seun, vanuit 'n Engels-medium skool
(Ouderdom met toelating: 16 jaar 9 maande)**

(a) Gesprekvoering met ouers (gedeeltelik in Afrikaans, gedeeltelik in Engels gevoer)

Die ouers het opgemerk dat hul seun alle moontlike terapeutiese insette ontvang het, maar nog steeds swaarkry op skool. Die ouers het selfs gewonder of hy nie net soms baie lui is nie. Die ouers het gemeld dat hy ure in sy kamer sit, die boeke oop voor hom, maar dat hy niks doen nie. Die vader het selfs opgemerk dat hy hom soms net wou “skud”, sodat hy kon wakker word, wanneer hy so passief voor sy boeke gesit en wag het vir sy ma om hom te help. Die moeder het deur die jare gesorg dat sy boeke altyd op datum is, dat sy take en werksopdragte gedoen word en dat sy skooltas gereed is vir die volgende dag. Sy het gemeld dat indien sy dit nie gedoen het nie, hy nooit sou weet wat aangaan nie.

Die moeder het ten aansien van sy funksionering op laerskool gemeld: *He was always insecure of new ventures*. Sy het ook gemeld: *his diversion of attention has affected his schoolwork negatively*. Volgens die ouers was sy aandagtekort op daardie stadium (einde graad 9) egter nie meer die hooforsaak van sy vasgelopenheid nie. Hy het, volgens die ouers, homself vasgeloop bevind met die akademiese lading.

(b) Rapporte

Al die vorderingsverslae van die skool was uiteraard in Engels. Die navorser het dit ter wille van eenvormigheid vertaal. Sommige direkte aanhalings is wel in Engels.

In graad 1 is ten aansien van selfstandige werk en selfvertroue opgemerk dat hy baie ondersteuning en aanmoediging nodig het. Daar is ook opgemerk dat hy aangemoedig moet word om deel te neem aan klasbesprekings. Ten aansien van verbale ekspressie is opgemerk: *He has difficulty in expressing himself*. 'n Siftingsondersoek in graad 1, om te toets

vir moontlike hulpklasplasing deur die Departement van Onderwys, het die volgende bevind: *He is unwilling to venture, very uncertain and withdrawn.* Perseverasie het ook voorgekom in die leerder se skriftelike werk.

In graad 2 is ten aansien van samewerking met maats opgemerk: *He does not work well in a group.* Ten aansien van taakvoltooing is opgemerk: *Requires supervision en Independent work is limited.*

In graad 3 is opgemerk: *Must repeat instructions en Work tempo is slow.* Daar is ook ten aansien van sy deelname aan klasbesprekings opgemerk: *He does not take part unless motivated.*

Sy graad 4 vorderingsverslae toon slegs summatiewe assesseringspunte.

In graad 6 is opmerkings gemaak wat verband hou met 'n onvermoë om te organiseer en te beplan om klaswerk binne die verlangde tyd te voltooi. Daar is opgemerk: *He struggles with time management.* Daar is ook melding gemaak van konsentrasieprobleme.

In sy eerste vorderingsverslag van graad 7 is ten aansien van wiskunde opgemerk: *He is an impulsive worker and needs to monitor his work.* Ten aansien van die volg van instruksies is opgemerk: *He needs to be encouraged to monitor his work sufficiently.* Ten aansien van sy skriftelike werk is opgemerk: *His stories lack structure and descriptive language. He needs to monitor his creative writing in order to ensure it follows a logical sequence and to avoid careless mistakes.* Ten aansien van luistervaardighede is opgemerk: *His listening skills are adequate, but he finds it difficult to make deductions.*

In sy finale vorderingsverslag in graad 7 is steeds ten aansien van skriftelike werk opgemerk: *His stories lack structure and descriptive language.* Daar is opgemerk dat hy baie waardevolle punte verloor het omdat hy nie sy opdragte ingehandig het nie. Daar is ook melding gemaak van die verhoogde werkslading wat hy nie kon hanteer nie: *He has struggled to adjust to the increased workload this term.*

In graad 8 is ten aansien van Mens en Sosiale Wetenskappe opgemerk: *He applies himself positively to his classwork. He does however need assistance with more complex written work as he does not easily express himself in written form.* Daar is ook aangedui dat hy sukkel om verworwe kennis op nuwe of onbekende situasies toe te pas. Ten aansien van Natuurwetenskappe is aangedui: *It is difficult for him to draw conclusions based on findings.*

(c) Formele toetsing

Leerder 3 is na die skool verwys deur 'n opvoedkundige sielkundige wat op daardie stadium 'n volledige ortodidaktiese assessering gedoen het. Die navorser het dus nie 'n formele toetsing gedoen nie, maar wel relevante inligting vanuit die opvoedkundige sielkundige se toetsing (onder "sielkundige") benut. Die navorser het slegs die leerder se ekspressiewe geskrewe taal getoets. ('n Teksfragment van Leerder 3 se skriftelike ekspressie verskyn in Bylaag B4)

Betekenisvol vanuit hierdie skriftelike ekspressie van Leerder 3, was die totale afwesigheid van die organisering van sy storie in paragrawe, om sodoende verbandhoudende idees saam te vat. Dit was duidelik dat die leerder geweet het wat hy wou skryf, maar dat hy probleme ondervind het om hierdie verbale gedagtes van hom in die regte volgorde van belangrikheid te organiseer in skriftelike werk. Hy skryf: *"There once lived a boy who had a friend and his name was Nick. The boy's name was Terrence"*. Die korrekte organisering van hierdie stukkie verbale inligting sou kon wees om eers die seun se naam te noem en daarna sy vriend se naam: *"There once lived a boy who's name was Terrence. He had a friend who's name was Nick"*.

Ook die volgende was 'n voorbeeld van sy onvermoë om gedagtes in 'n sinvolle sekwensie te organiseer. Hy skryf: *Terence and Nick were playing outside one a farm were Terence live's.* Waar Terence bly, kon die leerder reeds in die eerste sin van die storie ingefaseer het. Moontlik 'n sin soos: *"On a farm there lived a boy...."*

Die leerder het ook herhaaldelik die eienaam Terence, in plaas van anaforiese verwysing gebruik, soos blyk uit die volgende gedeelte: “*Terence got more angry when he saw that Nick was having more fun with Terences’s sister than he was with Terence. So Terence saw his pellet gun....*” Dit mag moontlik daarop dui dat hy daardeur homself wou organiseer om nie deurmekaar te raak met verwysings na die verskillende karakters en hulle rolle nie.

(d) Terapeutiese verslae

(i) Arbeidsterapeuties

Die leerder se eerste arbeidsterapeutiese evaluasie was in sy graad 0 jaar. Ten aansien van sy gedrag tydens assessering is opgemerk: *He was inclined, when observing a task too difficult, to tell the therapist that he did not want to perform or carry on with the task*”. Met betrekking tot hoër kognitiewe vaardighede (sic) het hy uitvalle getoon ten aansien van: *Visual analysis and synthesis, short term visual memory and sequencing and visual matching and discrimination*.

Na twee jaar in terapie is Leerder 2 weer in graad 2 volledig arbeidsterapeuties geëvalueer. In die verslag is melding gemaak dat werkspoed ontoereikend is vir sy ouderdom, dat hy nog nie onafhanklik kan werk nie en dat hy goed funksioneer met aanmoediging. Daar is ook gemeld dat met voortsetting van die terapie meer aandag gegee sal word aan sy kreatiwiteit binne skoolverwante take.

(ii) Sielkundig

In graad 9 is Leerder 3 deur ‘n kliniese sielkundige geassesseer. Slegs ‘n aanlegtoets is as medium gebruik. Die volgende is opgemerk: *He seems to experience problems in converting verbal instructions / information into abstract reasoning. This may make it difficult for him to assimilate the teacher’s verbal instruction in class*. Daar is aanbeveel: *Abstract planning*

must improve. His application of language as means of reasoning and abstract problemsolving must improve.

'n Ortodidaktiese assessering deur 'n opvoedkundige sielkundige in graad 10 het daarop gedui dat vroeë en opdragte dikwels herhaal moes word. Ten aansien van sy prestasie op die Kognitiewe Beheer Battery (Santostefano) is opgemerk: *The manner in which he scans a field of information, is seriously dysfunctional. This manifests itself in an inability to handle large amounts of information.*

Die opvoedkundige sielkundige maak melding van sy betekenisvolle leerprestasie op die verbale toetse as op die nie-verbale toetse van die Suid-Afrikaanse Aanlegtoets. Daar is ook melding gemaak van die kognitiewe manifestasies wat gewoonlik eie is aan leerders met leergestremdheid. Sy het gemeld: *They are passive readers and listeners, and struggle with the organisation of work and the planning of time.* Daar is gemeld dat hierdie kognitiewe manifestasies geweldige implikasies inhou vir die leerder in die skoolsisteem, spesifiek wanneer eksamens geskryf moet word. Daar was aanbeveel dat Leerder 3 'n tydskonsessie kry tydens die skryf van eksamens, om sodoende sy lees- en skryfgestremdhede (sic) te akkommodeer.

(iii) Spraakterapeuties

Leerder 3 het vanaf vyfjarige ouderdom, na 'n volledige assessering, spraakterapeutiese intervensie ontvang ten aansien van sy reseptiewe- sowel as ekspressiewe taalvaardighede. Daar is tydens 'n herevaluasie in sy graad 0-jaar, deur die spraakterapeut opgemerk: *Despite good progress in therapy I felt that he would experience difficulties at school.*

In graad 1 is Leerder 3 weer geassesseer. Daar was opgemerk dat hy nie in staat was om verbande tussen idees raak te sien en hul dan te groepeer in 'n logiese stelling nie, dat hy nie die korrekte woorde in 'n spesifieke konteks gebruik nie en dat hy probleme openbaar ten aansien van sentrale ouditiewe prosessering.

(e) Samevatting

Opvallend tydens die bestudering van Leerder 3 se toelatingsdata was dat daar meer as een opmerking was ten aansien van die leerder se ontoereikendheid in die monitering van sy eie werk, veral sy skriftelike werk. 'n Mens sou kon vra of die leerbehoefte "ontoereikende monitering" terapeuties aangespreek is, en hoe? Die vermoë om metakognitief jou eie werk te kan monitor is 'n hoër orde kognitiewe vaardigheid, en sal by leerders met leergestremdheid in 'n doelbewuste terapeutiese intervensie aangespreek moet word. Daar is ook telkens opgemerk dat Leerder 3 onvermoëns toon om sy gedagtes in die korrekte, logiese sekwensie te organiseer in sy skriftelike werk en dat hy moet leer om dit te monitor. Ook organisasie is 'n hoër orde kognitiewe vaardigheid. Is hierdie twee leerbehoefte nie reeds genoegsame bewys dat die implikasies van ontoereikende hoër orde kognitiewe vaardighede vir die skoolsisteem 'n wesenlike uitdaging kan wees nie? Hou beide nie verband met probleemoplossing nie (hetsy opdragte uitvoer, wiskunde probleme oplos, besluite neem, skriftelike werk produseer).

Die volgende relevante intrinsieke leerversperrings met betrekking tot organisasie-vaardighede is vanuit die bestudering van Leerder 3 se assesserings-inligting verkry:

- Ontoereikende struktuur in skriftelike werk: die weergee van inligting in 'n logiese sekwensie asook die organisasie en beplanning van skriftelike werk; Ontoereikende werkspoed; Onvermoë om onafhanklik te werk
- Aandagafleibaarheid en impulsiwiteit
- Ontoereikende verstaan en uitvoering van opdragte
- Ontoereikende vermoëns om sy eie werk te kontroleer
- Nodigheid van aanmoediging om deel te neem aan klasbesprekings
- Onvermoë om groot hoeveelhede werk te kan hanteer; Ontoereikende tydsbeplanning

- Onvermoë om vakinhoudelike inligting te analiseer en te sinteseer; Ontoereikende kritiese denke vir probleemoplossing; Ontoereikende vermoëns om verworwe kennis te kan toepas

(4) Leerder 4: graad 11, dogter (Ouderdom met toelating: 17 jaar 8 maande

Hierdie dogter was vanaf graad 1 tot graad 10 in 5 skole onderskeidelik, sowel as twee jaar in tuisskoolonderrig. In graad 10 was sy in 'n Engels-medium privaatskool.

(a) Gesprekvoering met ouers

Die ouers het gemeld dat hulle in 'n voortdurende soeke was na 'n skool wat hulle dogter kon akkommodeer (daarom die vyf skole en tuisonderrig wat beproef is). Dit blyk dat die ouers die skole ernstig kwalik neem, aangesien *hulle nie doen wat hulle belowe het met opname nie*. Een van hul frustrasies lê in *die gebrekkige kommunikasie van die skole se kant aangaande haar vordering*.

Die ouers het gemeld dat Leerder 4 sukkel om opdragte uit te voer en die moeder skryf dit toe aan die feit dat *sy nie altyd verstaan wat gevra word nie*. Die moeder het gemeld dat die leerder se vader baie ongeduldig word wanneer hy 'n opdrag aan haar gegee het, en dit moet herhaal. Volgens die vader *luister sy net eenvoudig nie voldoende wanneer daar met haar gepraat word nie*. Die vader is 'n baie deeglike en presiese mens en Leerder 4 se deurmekaar kamer en die voortdurende gesoek na haar goed is vir die vader onaanvaarbaar. Die moeder het gemeld dat *sy nou al weet hoe om met Leerder 4 te "werk"*.

Die moeder het gemeld dat, ten spyte van jare se insette ten aansien van lees en skryf, Leerder 4 steeds swak lees en dat haar skriftelike werk deurtrek is met spelfoute. Die moeder het gemeld: *Leerder 4 haat skryf en wanneer sy dit wel moet doen, is dit met moeite*. Die moeder het ook

gemeld dat sy weier om enige boeke, buiten dit wat die skool verwag, te lees. Daar is ook gemeld dat *sy van graad 1 af al baie afleibaar was en sukkel met die beplanning van 'n taak.*

(b) Rapporte

Daar was slegs vorderingsverslae van Leerder 4 se graad 1 en 2 jaar in die hoofstroomskool beskikbaar.

In haar eerste vorderingsverslag van graad 1 is ten aansien van karakterontwikkeling opgemerk: *Selfvertroue en selfstandigheid: Benodig inoefening.* Ten aansien van Lewensvaardighede is aangedui dat die volgende vaardighede nog nie op bevoegde vlak bereik is nie: *Selfstandig op te tree en te werk, Aandag by werk te bepaal en 'n Goeie werkstempo te handhaaf.* Daar is ook opgemerk: *Kan soms sit en droom* en ten aansien van taakvoltooiing: *Het soms hulpverlening nodig.* Ten aansien van luistervaardighede is opgemerk dat sy nog oefening benodig om *met aandag te luister en opdragte te volg.* Ten aansien van gesyferdheid het sy nog probleme ondervind om vanaf 'n gegewe getal terug te tel. In 'n daaropvolgende verslag is aangetoon dat *Haar vermoë om probleme op te los is nog nie bevoeg nie.* Haar finale verslag in graad 1 het aangetoon dat sy nog hulp benodig met kreatiewe skryfwerk en dat sy ten aansien van gesyferdheid, nog ondersteuning en konkrete materiaal nodig het om bewerkings te doen.

In graad 2 is ten aansien van gesyferdheid opgemerk: *Benodig inoefening met woordprobleme.* Ten aansien van lewensvaardighede is opgemerk dat haar samewerking met ander leerders op die vlak is van: *Nog nie bemeester nie.* Haar aandag en konsentrasie was op die vlak van: *Nog nie bevoeg nie.* In haar finale verslag van graad 2 was woordprobleme steeds 'n komponent van gesyferdheid wat sy nie bemeester het nie. Ten aansien van lewensvaardighede is opgemerk dat *Taakvoltooiing en probleemoplossing benodig nog inoefening.*

(c) Formele toetsing

Die navorser hou die volgende uitkomst van Leerder 4 se formele toetsing voor wat relevant skyn met betrekking tot haar organisasie-vaardighede: 'n Ontleding van die leerder se skriftelike ekspressie, kliniese observasies gemaak tydens die evaluering van die leerder se lees, asook kliniese observasies gemaak tydens die aflegging van die SSAIS-R. (Teksfragmente van die Afrikaanse en Engelse tekste van Leerder 4 se skriftelike ekspressie verskyn in Bylaag B5)

Leerder 4 was onwillig om te skryf. Sy het opgemerk: *“Ek haat skryf”*. Sy het gevra of sy haar narratief in Engels mag skryf, aangesien sy in graad 10 in 'n Engels-medium privaatskool was. Dit is toegelaat. Aan die einde van die assessering het die navorser versoek dat sy ook in Afrikaans 'n narratief moes skryf. Word beide haar geskrewe ekspressies bestudeer val dit op dat sy wel, in teenstelling met die ander drie leerders, haar gedagtes in paragrawe georganiseer het. Die organisering van woorde in sinne het ontoereikend voorgekom: *“hy begin toe met hom self speel en dit toe verfeelig raak toe will hy regtig...”*

Vanuit haar geskrewe ekspressie het dit ook geblyk dat sy nie die gebeure in die storie sinvol in sinne kon organiseer nie. Dit wil dus voorkom asof sy moeilik haar eie gedagtegang kan organiseer en gevolglik die inligting grootliks ongestruktureerd deurgee: *“hy begin toe met hom self speel en dit toe verfeelig raak toe will hy regtig net uit gaan en saam speel hy vra sy ma weer en sy sê nee sy vat hom bed toe en vertel 'n stoorie.”*

Toe Leerder 4 gevra is om te lees, het sy soms klanke in woorde en woorde in frases in die verkeerde sekwensie georganiseer: Sy spreek “om te aanskou” uit as *“om aan te skou”*, “om mee te ding” spreek sy uit as *“mee om te ding”* en “gevaarlik” spreek sy uit as *“vergaarlik”*.

Leerder 4 het ook, soos Leerder 1 en 2, op die SSAIS-R statisties betekenisvol laer presteer ten aansien van haar verbale vermoëns in vergelyking met haar nie-verbale vermoëns. Dieselfde beredenering sou

dus hier kon geld, met betrekking tot die feit dat die linkere brein inligting sekwensieel proses, en die regterbrein gesamentlik, naamlik dat leerders wie se linkere brein funksionering laer is in vergelyking met hul regterbrein funksionering, geneig is om nie die detail en sekwensie van gebeure toereikend te verwerk nie. Ook verbale sekwensieel proses (reseptief en ekspressief) kan gevolglik vir hulle problematies wees.

Daar was opgemerk dat Leerder 4 soms persevereer op 'n antwoord. Op die subtoets: Woordeskat van die SSAIS-R het sy op kaart 2 drie keer 'n antwoord gegee wat *produkte* bevat: Haar beskrywing van die woord, produktiwiteit, was: *“om produkte te maak”*, landsbestuur het sy beskryf as: *“maak produkte”* en landskap het sy beskryf as: *“n land en sy produkte”*. Dit wou voorkom asof dit vir haar moeilik was om soepel vanuit 'n bepaalde gedagtegang na 'n volgende oor te beweeg.

Op die SSAIS-R is ook opgemerk dat Leerder 4 sukkel om haarself uit te druk. Sy het telkens 'n antwoord gegee en daarna die antwoord geherfraseer. Dit kan daarop dui dat die sekwensieel organisering van woorde in sinne vir haar moeilik is, maar ook dat sy besig was met die organisering van haar gedagtes om taalmatig die korrekte uitdrukking weer te gee: *“Sodat mense kan kalmte daar.....om kalm te raak daar”*, *“In die Lente is hulle besig met geboorte....die diere is besig met geboortes”* en *“Kyk dat mense....kyk dat die strate en mense OK is”*.

(d) Terapeutiese verslae

(i) Arbeidsterapeuties

Leerder 4 is by 5 geleenthede arbeidsterapeuties geassesseer. Die volgende relevante inligting is daaruit verkry:

Op vyfjarige ouderdom is opgemerk: *Tydens haar taakuitvoering was sy soms stadig en ongemotiveerd*. Ten aansien van hoër kognitiewe funksies (sic) het sy onder ouderdom presteer ten aansien van visuele analise en sintese, opeenvolging en geheue. Daar is ook opgemerk: *Uit kliniese*

observasies blyk dit dat Leerder 4 dit moeilik vind om bewegings te beplan en uit te voer.

In 'n herevaluasie verslag in graad 1, is opgemerk: *Sy sal nie 'n taak op haar eie aanpak of voltooi nie.* Haar agterstande ten aansien van hoër kognitiewe funksies (sic) is weer aangetoon. Daar is aanbeveel dat sy remediërende onderwys (sic) ontvang, asook emosionele ondersteuning.

'n Afsluitingsverslag in graad 2 het gemeld: *Haar werkstempo was ondergemiddeld en soms was aanmoediging nodig wanneer hoë vlak aktiwiteite aangebied is, asook Haar konsentrasie neem met tyd af tydens die toetsing*

In graad 7 is Leerder 4 weer deur 'n volgende arbeidsterapeut geassesseer. Daar is opgemerk: *Leerder 4 is bewus van haar onvermoëns en noem dit ook aan die terapeut. Haar werkspoed was baie stadig, aangesien presiese uitvoering vir haar baie belangrik is.* Daar is ook aangedui: *Dit wil voorkom asof Leerder 4 se linker-hemisfeer swakker as haar regter hemisfeer ontwikkel is. Dit wil dus voorkom of daar nie voldoende hemisferiese integrasie is nie en dit kan probleme veroorsaak met skoolprestasie.* Daar is arbeidsterapie aanbeveel, asook studiemetodes.

(ii) Spraakterapeuties

In graad 1 is leerder 4 spraakterapeuties geassesseer. Daar word in die verslag gemeld: *Sy ondervind woordvindingsprobleme, sy toon agterstande in reseptiewe, sowel as ekspressiewe taalvaardighede.* Daar is gemeld dat haar grootste agterstand ten aansien van *ouditiewe assosiasie en ouditiewe kategorisering* was. Ten aansien van skoolverwante take is opgemerk: *Omruilings het dikwels in haar lees na vore gekom.* Daar is ook opgemerk: *Leerder 4 is uiters bewus van haar tekortkominge en bang om te waag. Sy gun haarself nie om te fouteer nie. Sy is geneig tot impulsiwiteit.*

In graad 3, tydens 'n herevaluasie is opgemerk: *Die spoed waarteen sy analiseer is baie stadig. Sy toon 'n onvermoë om in sommige gevalle verbande tussen konsepte te trek. Daar is aanbeveel: Sy is 'n kind wat net daardie ekstra minuut in die klas nodig het om 'n taak (veral ouditief) te prosesseer.*

(iii) Sielkundig

In graad 2 het 'n opvoedkundige sielkundige gemeld: *sy sukkel om instruksies te volg. Daar is ook aangetoon: Daar is 'n betekenisvolle verskil tussen haar verbale- en nie-verbale vermoë op die JSAIS (Junior Suid Afrikaanse Individuele Skaal), in die guns van laasgenoemde, asook probleme ten aansien van storiegeheue. Die opvoedkundige sielkundige meld in die samevatting: 'n Oulike dogtertjie wat ongetwyfeld tans 'n redelike hoë angsvlak ten opsigte van die leerakt ondervind. Daar word aanbeveel dat sy by die Onderwys Hulpdiens aangemeld moet word as 'n prioriteit hulpklasplasing.*

In graad 7 is Leerder 4 deur 'n kliniese sielkundige geassesseer, met die oog op vakkeuses vir graad 8. Die betekenisvolle verskil tussen haar prestasie op die verbale- en nie-verbale skaal van die SSAIS-R, ten gunste van die nie-verbale skaal, is weer aangetoon. Daar word opgemerk: *By toetse waar lees ter sprake is, word angs bespeur. Ten aansien van die persoonlikheidsmedia se uitkoms word gemeld: Sy blyk konkreetgebonde in haar denke te wees. 'n Hoë telling word verkry t.o.v. spanning.*

(e) Samevatting

Die feit dat Leerder 4, volgens die moeder, nie geredelik wil skryf nie, kan saamhang met die feit dat sy skaam is vir haar spelling en dit haar gevolglik lank neem om te besin oor die woordgebruik (dikwels die kies van woorde waarvan sy die spelling sou ken). 'n Ander moontlikheid is egter frustrasies wat sy moontlik beleef aangesien sy die gedagtes vir ekspressering het, maar moeite ondervind met die kognitiewe prosesse

onderliggend aan die neerskryf daarvan (bv. ordening en organisering van gedagtes in 'n logiese verloop).

Die uitvoering van opdragte, waarmee Leerder 4 sukkel, is nie noodwendig toe te skryf aan die feit dat sy die taal van die opdrag nie verstaan nie of dat te veel opdragte op een slag moeilik is om te onthou nie (dus nie noodwendig 'n geheue faktor nie). Dit kan ook moontlik vir Leerder 4 moeilik wees om tot logiese uitvoering van die opdragte te kom. Dit wil sê, in terme van die organisering en prioritisering van die belangrikheid van elk, of die organisering van die logistiese aspekte rondom die uitvoering van elk, of die organisering van die tyd rondom die uitvoering daarvan. Die uitdaging in 'n taak het dus nie noodwendig slegs te make met die taalverwerking van die opdrag of haar geheue nie.

Die volgende relevante intrinsieke leerversperrings met betrekking tot organisasie-vaardighede is vanuit die bestudering van Leerder 4 se assesserings-inligting verkry:

- Ontoereikende beplanning, uitvoering en voltooiing van take en opdragte; Ontoereikende werkspoed
- Aandagafleibaarheid en impulsiwiteit
- Ontoereikende selfstandigheid en selfvertroue; Onvermoë om onafhanklik te werk
- Ontoereikende luistervaardighede
- Ontoereikende kreatiewe skryfwerk: ordening van gedagtes in geskrewe taal
- Woordvindingsprobleme
- Onvermoë om verbande tussen verbale konsepte te trek
- Konkreetgebonde in denke

4.3.4 SAMEVATTENDE BEVINDINGS

Die eerste fase van die studie het sy oorsprong gehad in vrae ten aansien van kognitiewe leerbehoefte wat moontlik 'n soortgelyke of selfs groter rol in vasgelopenheid in die hoofstroomklaskamer kan speel, as die "tipiese" taalverwante leerbehoefte (lees en skryf) van leergestremdheid. Die navorser wou dus probeer bepaal in watter mate leerbehoefte wat verband hou met die organisasie-vaardighede (as 'n kognitiewe vaardigheid) van leerders met leergestremdheid, wat nie die mas kon opkom in die hoofstroom klaskamer nie, eintlik gemanifesteer het in die assesserings-inligting vir toelating tot die privaatskool, ofskoon dit nie as sodanig geïdentifiseer was nie. Per implikasie dus, dat die leerbehoefte reeds lankal werkzaam was in die leeromgewing, maar nie voldoende aandag geniet het tydens leerondersteuning nie en dus as leerversperring gemanifesteer het.

Die bestudering van die vier leerders se toelatingsdata het, buiten vir die blootlegging van die verskeidenheid fasette van die kognitiewe leerversperring, ook aan die navorser insigte verskaf rondom die wyse van hantering van hierdie leerders se besondere leerbehoefte. Die gevolgtrekking is een van ontoereikendheid, wat betref die splinterbenadering wat gevolg was om afsonderlike aspekte van die leergestremdheid te ondervang, soos in die onderskeie terapeutiese insette wat gegee is. Selfs binne dieselfde dissipline, is herhaaldelik, soms deur verskillende terapeute, geassesseer, diagnoses en aanbevelings gemaak, oënskynlik dikwels sonder kollegiale samewerking. Dit blyk bepaald dat die onderliggende uitdaging van 'n meer geïntegreerde leerondersteuningsnetwerk misgekyk is. Wat is al die redes waarom hierdie samewerking nie plaasgevind het nie? Daar was by twee geleenthede, by Leerder 1 deur terapeute ('n arbeidsterapeut en 'n opvoedkundige sielkundige) kontak gemaak met die skool om aanbevelings deur te gee rakende die leerder se ontoereikendheid in onder andere organisasie, beplanning en konsentrasie. In watter mate is daardie aanbevelings opgevolg? Waarom het die vorderingsverslae daarna nog steeds

ontoeikendhede in die vaardighede uitgewys? Moes die sisteem nie aanpassings gemaak het om juis daardie ontoeikendhede te ondervang om 'n leerversperring te verhoed of verlaag nie? Watter aanpassings is in die klaskamer gemaak en wat was die aard van die leerondersteuning wat die bepaalde onderwysers tydens klassikale onderrig aangebied het? Dit wil voorkom asof 'n fragmentariese simptoombenaderingswyse, soos vanuit die mediese model, gevolg was en daar min sprake was van 'n meer geïntegreerde en holistiese wyse van leerondersteuning. Pameijer en Beukering (2004: 14) waarsku teen 'n splinterbenadering tot probleemoplossing: *“Adviezen bestaan uit ‘versplinterde’ aanbevelingen wanneer de diagnost iedere ‘tekortkoming’ van een kind vertaalt in een apart aandachtpunt”*. Die akkommodering van leerders met leergestremdheid is wesenlik 'n gedeelde verantwoordelikheid. 'n Uitgangspunt moet dus gevolg word waar al die sisteme saamwerk tot optimale leerondersteuning aan leerders met leergestremdheid. Die ekologiese sisteemteorie is in bogenoemde opsig 'n teorie wat die nuwe inklusiewe onderwys benadering ondersteun, deurdat die sisteem aanpassings behoort te maak om leerders met besondere onderwysbehoefte te akkommodeer en daadwerklik te ondersteun en waar interaksie, interverhoudinge tussen die onderskeie subsysteme (skool, huisgesin, gemeenskap en hulpbronne) en verskeie vorme van samewerking en verhoudings, insluitende 'n transdissiplinêre benadering die uitgangspunt moet wees.

Wanneer die besondere leerbehoefte van die vier leerders wat tot leerversperring kan bydra vergelyk word, kan verskeie verskille uitgewys word. Dit was egter nie die doel met die analise nie. Daar was 'n soeke na duidings vanuit die leerders se toelatingsdata wat die realiteit en aard van die teenwoordigheid van ontoeikende organisasie, as bydraend tot 'n moontlike kognitiewe leerversperring, by almal sou illustreer. Ontoeikende organisasie as vaardigheid was inderdaad merkbaar in al vier leerders se data, maar was oënskynlik dikwels geïntegreer met ander kognitiewe leerversperrings. Dit wil dus voorkom of organisasie nie as 'n **apart funksionerende** kognitiewe vaardigheid binne die leergedrag van

leerders met leergestremdheid ondersoek moet word nie. Organisasievaardighede maak hul verskyning as 'n geïntegreerde deel van 'n verskeidenheid hoër orde kognitiewe vaardighede, wat deel vorm van die leerder se uitvoerende funksies in die frontale lob van die brein (Goldstein, 2005: 26-27), waarvan metakognitiewe self-monitoring en self-evaluering die hoogste vlak van funksionering is (Zillmer & Spiers, 2001: 175). Al die hoër orde kognitiewe strategieë word geïntegreerd saam benut om tot probleemoplossing te kom. Beplanning, redenering, ordening, organisering, besluitneming, abstrakte redenering, die maak van konneksies tussen inligting en die toepasbaarheid daarvan is, volgens Goldstein (2005: 420-421), maar sommige van die vaardighede wat met die konstruk uitvoerende funksies geassosieer word.

In die data-analise is ooreenkomste gesoek tussen die leerbehoefte wat uit die leerders se toelatingsdata geïdentifiseer is, en met hoër orde kognitiewe vaardighede verband hou. Die volgende leerbehoefte word op hierdie stadium van die ondersoek geponeer:

- Ten aansien van die reseptiewe prosessering van geskrewe taal: ontoereikende beplanning, uitvoering en voltooiing van lees- en studie take, ontoereikende analisering, interpretering, evaluering en toepassing van inligting
- Ten aansien van hul eie skriftelike ekspressie: ontoereikende struktuur op alle vlakke van die teks, ontoereikende organisasie en beplanning met betrekking tot die skryftaak, ontoereikende weergee van inligting in 'n logiese struktuur, dus ontoereikende ordening van gedagtes
- Ten aansien van die reseptiewe prosessering van gesproke taal: ontoereikende luistervaardighede, ontoereikende uitvoering en voltooiing van gesproke opdragte
- Ten aansien van hul eie taal ekspressie: ontoereikende chronologiese weergee van inligting, noodigheid van aanmoediging om deel te neem aan klasbesprekings, gebrekkige logiese beredenering om probleemoplossing te presenteer,

woordvindingsprobleme, onvermoë om verbande tussen verbale konsepte te trek

- Ten aansien van denke: ontoereikende probleemoplossende denke, konkreetgebondenheid in denke, ontoereikende kritiese denke

Aandagafleibaarheid en impulsiwiteit, ontoereikende selfstandigheid en selfdisipline, ontoereikende vaardighede om eie werk te kontroleer en ontoereikende tydsbeplanning het ook by al vier leerders voorgekom. Hierdie ontoereikendhede in die leergedrag van die leerders, moet saam gegroepeer word as ontoereikende metakognitiewe vaardighede. Die leerders se onvermoë om op sekondêre skoolvlak volgehoue aandag te gee, om hul impulsiwiteit te beheer, hul eie werk te kontroleer en hul tyd effektief te benut, sien die navorser as leerbehoefte wat die hoogste vlak van kognitiewe vaardighede vereis om uit te voer, naamlik die verstaan van hulle eie leerproses.

Dit blyk dat hierdie vier leerders almal sukkel om 'n konstante bewustheid van hulle eie gedagte-inhoude, denkprosesse en leerhandelinge te handhaaf. Hulle toon dus 'n onvermoë om die kwaliteit van hulle eie kognisie te evalueer. Dit blyk inderdaad dat hierdie leerders hulself nie altyd as leerders verstaan nie. Hulle verstaan moontlik nie hoe volgehoue aandag, effektiewe tydsbenutting en die kontrolering van hul eie insette nodig is vir optimale leeruitkomste nie.

Word dié leerbehoefte nou geïdentifiseer wat **outentiek** met organisasievaardighede verband hou, en wat by al vier leerders teenwoordig was, kan die volgende groeperings gemaak word:

- (1) Organisering van skriftelike ekspressie: Hierdie organisering omsluit die organisasie by wyse van denke om skriftelik 'n verbale boodskap effektief oor te dra. Dit blyk dat al vier leerders inligting ontoereikend weergee. Hulle sukkel met die organisering van gedagtes, woorde en selfs letters om die korrekte sekwensie te produseer, wat die verbale boodskap in inhoud, struktuur en vorm 'n logiese verloop gee. Ten aansien van skriftelike ekspressie is selfs

die organisering van verbandhoudende gedagtes in paragrawe vir hulle problematies. Ook die organisering van inhoud om 'n logiese storielyn te vorm, kom nie vir hulle in skriftelike ekspressie natuurlik nie.

- (2) Organisering van verbale inligting op reseptiewe vlak: Hierdie organisering sluit dit in wat die leerders lees (visueel) en dit wat hulle hoor (auditief) in. Ten aansien van visuele verbale inligting blyk dit dat al vier leerders ontoereikendheid openbaar in die klassifisering en kategorisering van inligting (leerinhoud), om dit effektief te benut. Hulle sukkel om die leerinhoud te analiseer, te organiseer en te evalueer ter wille van interpretasie. Ten aansien van auditiewe inligting, blyk dit dat al vier leerders sukkel om die inligting sekwensieel te organiseer, hulle vind dit moeilik om die inligting te onderskei in terme van essensiële en nie-essensiële inligting en hulle vind dit moeilik om hul bestaande of agtergrondkennis te orden, om dit sinvol te integreer met nuwe inligting waarmee hulle kennis maak.
- (3) Organisering van leeromgewing en benutting van beskikbare hulpbronne: Alhoewel daar vanuit die data minder inligting ten aansien hiervan geïdentifiseer is, blyk dit tog dat hierdie leerders ontoereikende vaardighede toon om hul leeromgewing en beskikbare hulpbronne effektief te organiseer. Daar is dikwels ten aansien van taakuitvoering gemeld dat hul beplanning, uitvoering en voltooiing nie toereikend is nie, asook dat hul ontoereikende tydsbenutting problematies was. Hierdie leerders benut dus moontlik nie die beskikbare hulpbronne nie (bv. om vir 'n maat om hulp te vra, vir die onderwyser te vra presies wat en hoe hulle moet maak, of hulle hulpmiddele sinvol te organiseer om die taak uit te voer) en slaag sodoende nie daarin om die tyd tot hul beskikking effektief te benut nie. Daar word dikwels genoem dat hulle aanmoediging nodig het om met take te begin. Die oorsaak word dalk te geredelik op affektiewe gronde, in prestasie-angs, gesoek. Dit mag moontlik wees dat hulle sukkel om hulle denke te organiseer, en ook die organisering van hulle leermateriaal

(handboeke, skrifte en skryfbehoeftes) kan hul tydsbenutting negatief beïnvloed.

Daar moet uiteraard gevra word waarom hierdie vier leerders ten aansien van bogenoemde leerbehoeftes leerversperrings ondervind. Word dit vanuit die navorser se teoretiese raamwerk verklarend bestudeer, hou die eerste verklarende invalshoek verband met intrinsieke faktore en moet die vraag dus vanuit die kognitiewe en neuropsigologiese kennisvelde bekyk word. Die navorser is bewus van die voortdurende navorsing op die terrein van die etiologiese verklaring van leergestremdheid. Hierdie bekyking is dus slegs 'n poging ter begryping van die toelatingsdata wat in die eerste fase van die studie bestudeer is.

Kan daar antwoorde op die vrae betreffende leerversperrings by leerders met leergestremdheid verkry word deur 'n bestudering van die funksie van die prefrontale korteks? Goldstein (2005:421) meld dat die prefrontale korteks 'n belangrike rol speel in die beplanning van toekomstige aktiwiteite. Die prefrontale korteks is dus betrokke in 'n verskeidenheid kognitiewe prosesse waaronder beplanning, redenering en die vermoë om sinergisme te bewerkstellig tussen die verskillende dele van 'n probleem of 'n storie. Uitvoerende strategieë word geassosieer met hoër orde kognitiewe denke, soos probleemoplossing en self-monitering, dus metakognitiewe prosesse of kognitiewe aktiwiteite wat leerders in staat stel om hul eie leer te fasiliteer. Skade aan die prefrontale korteks het onder andere tot gevolg dat individue met probleemoplossing en die prosessering van inligting probleme kan ervaar (Zillmer en Spiers, 2001: 178 & Goldstein, 2005: 421). Fundamenteel tot hierdie uitgangspunt is dat leerders met leergestremdheid dus ontoereikendhede ervaar in die prosessering en gebruik van inligting (Lerner, 2003:197).

Soos uiteengesit, toon al vier leerders betekenisvolle leerbehoeftes ten aansien van geskrewe ekspressie. Navorsing deur Hooper, Swartz, Wakely, Kruif en Montgomery (2002: 66) dui daarop dat leerders met leergestremdheid wat ten aansien van ekspressiewe geskrewe taal ontoereikendhede toon, betekenisvol tekorte het ten aansien van

uitvoerende funksies. Hulle benader skriftelike ekspressie as 'n probleemoplossingsproses en postuleer dat organisasie, beplanning, strategieë, vloeiendheid, effektiwiteit en korttermyn (werkende) geheue alles 'n belangrike rol speel.

Uitvoerende funksies en strategieë gaan ook, volgens Hallahan en Keogh (2001: 112), deur 'n maturasie proses. Sou dit miskien kon verklaar waarom Leerder 4, in graad 11, tydens assessering in 'n mate meer kognitiewe vaardighede getoon het ten aansien van haar skriftelike ekspressie, deurdat sy byvoorbeeld haar skriftelike narratief sonder begeleiding in paragrawe kon indeel?

Al vier leerders se kognitiewe profiele volgens die SSAIS-R toon statisties betekenisvol laer tellings ten aansien van hulle verbale vermoëns in vergelyking met hulle nie-verbale vermoëns. Sou 'n verklaring vanuit die perspektief van hemisferiese funksionering gedoen kon word? Soos reeds gemeld, prosessee die linkere brein inligting sekwensieel en die regterbrein, inligting gesamentlik. Zillmer en Spiers (2001: 109) waarsku egter teen die ooreenvoudige uitgangspunt dat een stel hemisferiese vaardighede (linker of regter) meer dominant is in elke individu. Hulle wys daarop dat in normaal funksionerende breine, beide hemisfere tot 'n sekere mate benut word. Volgens hulle word die verskil in bydrae van die hemisfere in 'n persoon slegs waarneembaar indien daar verlies van funksionering is as gevolg van breinskade of siektetoestande. Hulle (Zillmer & Spiers, 2001: 109) meld egter dat daar bevind is dat leerders wie se linkere brein funksionering betekenisvol laer is in vergelyking met hul regterbrein funksionering, geneig is om nie die detail en sekwensie van gebeure te onthou nie. Hierdie leerders vergeet dikwels die stappe wat gevolg moet word om tot probleemoplossing te kom. Ook die verbale sekwensieel prosesering (reseptief en ekspressief) kan gevolglik vir hulle problematies wees.

'n Ander belangrike verklarende invalshoek op die feit dat hierdie leerders se kognitiewe leerversperrings só pertinent vanuit die toelatingsdata geïdentifiseer kon word, kan moontlik verband hou met ekstrinsieke faktore

en dus met oorweging vanuit 'n sisteem-ekologiese perspektief. Al die rolspelers is noodsaaklik wanneer oplossings vir leerbehoefte gesoek word, soos Pameijer en Beukering (2004: 31) tereg opmerk: *“Een sterke samenwerkingsrelatie is een belangrijke voorwaarde voor valide diagnostiek en effectieve advisering”*. Hierdie vier leerders met leergestremdheid se ontoereikende organisasie-vaardighede, asook ontoereikende verbandhoudende hoër orde kognitiewe vaardighede stel taak-verwante uitdagings aan die onderskeie sisteme waarin die leerders hulself bevind. Die leerders se besondere persoonskenmerke beïnvloed dus optimale interaksie tussen die leerder en sy leeromgewing. Bronfenbrenner se bio-ekologiese model dui op die appélmatige kenmerke van die leerders wat 'n uitdaging aan die omgewing kan bied (Swart & Pettipher, 2005: 13-14). Die leerbehoefte, as appélmatige kenmerke, wat in hierdie fase van die studie geïdentifiseer is, bied inderdaad 'n uitdaging aan die leeromgewing en ander subsysteme waarin die leerders hulself bevind. Hierdie sisteme moet dus aanpassings maak om tot begrip te kom van die impak van hierdie leerbehoefte op die leeromgewing, asook op die leerder se leerhandelinge, om sodoende die leerders te ondersteun tot optimale leervoltrekking. Alhoewel, soos gemeld in hoofstuk 1, 'n radikale paradigma skuif reeds plaasgevind het in die denke oor leerproblematiek, en leerders met leergestremdheid al minder bestudeer word vanuit 'n mediese model en al hoe meer vanuit sosiale-, ekologiese- en sistemiese benaderings, is dit nog nie sterk waarneembaar in die praktyk nie. Dit wil dus voorkom asof die soeke na toepaslike leerondersteuning aan leerders met leergestremdheid wat die aard van alle moontlike leerbehoefte in die hoofstroom skoolsisteem op sêkondere skoolvlak kan aanspreek en/of akkommodeer, dus nog nie op 'n einde is nie.

Dit is duidelik vanuit die toelatingsdata wat tydens die eerste fase van die studie bestudeer is, dat leerders met leergestremdheid se ontoereikende organisasie-vaardighede wel as 'n leerversperring manifesteer in hul leerhandelinge. Die navorser kon egter nog nie deur die bestudering van hierdie inligting die wesenlike aard van ontoereikende organisasie as leerversperring vasstel nie. Slegs observasie van die leerders se

leergedrag binne hul leeromgewing kan die werklike aard daarvan ietwat ontbloot. Manipulering van die leeromgewing om die leerbehoefte proefondervindelik aan te spreek, sal na verwagting duideliker insigte kan lewer. Fase twee van die studie gaan dus poog om vrae rondom die aard van organisasie as leerversperring te beantwoord, deur middel van aksienavorsing binne 'n etnografiese studie, met observasie en analise van die leerders se klaswerk (skrifte en toetse) as data-insamelingsmetodes.