ENTREPRENEURSKAPONDERRIG VIR LEERDERS MET LEERPROBLEME

ABRAHAM STEFHANUS VAN DER MERWE
H.O.D., BA., B.Ed.

Skripsie voorgelê ter gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad **Magister Educationis**, in **Die Nagraadse Skool vir Opvoedkunde** aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Studieleier	:	Prof. N.J. Vreken
Hulpleiers	:	Prof. J.L. Marais en
	:	prof. J. Kroon

Potchefstroom
1999

DANKBETUIGINGS

By die voltooiing van hierdie studie wil ek graag my opregte dank aan die volgende persone betuig:

My gewaardeerde studieleiers:

- **Prof. N.J. Vreken**
- **Prof. J.L. Marais**
- **Prof. J. Kroon**

U konstruktiewe en positiewe leiding, deurlopende besieling en aanmoediging het hierdie studie moontlik gemaak.

- **Mnr. Pirow Engelbrecht** vir die taalversorging van die studiestuk.
- **Me. Ina Engelbrecht** en **Karien de Klerk** vir die tikwerk.
- **Me. Daleen Olivier** vir die aanbieding van "Entrepreneurskap: Jou eie besigheid".
- **Me. Heidemari van der Westhuizen** vir die aanbieding van "Business Venture".
- **Me. Santie van den Bergh** vir die tegniese versorging.
- Al my **familie en vriende** wat my gedurig aangemoedig het.
- Aan die **Hemelse Vader** vir die krag, genade, insig en gesondheid waarsonder hierdie studie nie moontlik kon wees nie.

OPSOMMING

ENTREPRENEURSKAPONDERRIG VIR LEERDERS MET LEERPROBLEME

Hierdie navorsing ondersoek die onderrig van entrepreneurskap aan leerders met leerprobleme. Aangesien leerders met leerprobleme ook regte en moontlikhede het, is daar entrepreneurskapprogramme aan twee groepe leerders van Oom Paul Skool aangebied.

Leerders met leerprobleme is onder meer die onderpresteerders, swak presteerders, leerders met gedrags- en emosionele probleme, ontwikkelingsprobleme (byvoorbeeld 'n taalagterstand), sowel as leerders met onherstelbare liggaamlike, intellektuele en sensoriese gestremdhede. 'n Groot gedeelte van hierdie navorsing is afgestaan aan die besprekeing van die oorsake van leerprobleme by leerders.

Een van die belangrikste doelstellings van skoolonderrig en opvoeding is om die kind tot so 'n mate van volwassenheid te bring of te begelei dat hy sy plek in die beroepswêreld so goed as moontlik sal kan vol staan. Tog is dit verbasend dat soveel leerders na 'n geslaagde skoolloopbaan "gelos" word om self hulle pad te vind juis in die beroepswêreld waarvoor die skool hulle probeer opvoed het.

Verskeie entrepreneurskapprogramme is al ontwikkel en word suksesvol by sommige skole geïmplementeer. Hier word in die besonder verwys na "Business Venture" en "Entrepreneurskap: jou eie besigheid". Hierdie programme is ontwikkel vir die sogenaamde hoofstroomonderwys en is nie noodwendig geskik vir leerders met leerprobleme nie.

Literatuurstudie het egter daarop gewys dat entrepreneurskap 'n relatief nuwe studieveld in die RSA is en dat daar geen navorsing oor entrepreneurskaponderrig vir leerders met leerprobleme gedoen is nie.

Hierdie navorsing het egter daarop gewys dat entrepreneurskaponderrig met aanpassings sinvol aan leerders met leerprobleme aangebied kan word.

Die nuwe uitkomsgebaseerde kurrikulum vir algemene onderwys en opleiding vir verdere en hoër onderwys is Kurrikulum 2005. Hierdie kurrikulum is leerdergesentreerd en het baie voordele vir leerders wat leerprobleme en uitsluiting ondervind. Die beginsels van die plooibaarheid van hierdie kurrikulum lewer 'n groot bydrae om die diversiteit van leerders met hul behoeftes te akkommodeer.

Die gemeenskap sien uit na die implementering van die nuwe kurrikulum, aangesien daar nie gediskrimineer word teen leerders met leerprobleme nie. Entrepreneurskapbewusmaking kom ook in twee van die agt leerareas voor en is ook een van die twaalf kritieke uitkomstes.

'n Gees van entrepreneuriese bewusmaking kan 'n sinvolle bydrae lewer om 'n wesenlike probleem in die RSA op te los.

SLEUTELWOORDE: entrepreneurskap / leerprobleme / leergeremdheid / leergestremdheid / spesiale onderwys / insluitende onderwys / hoofstroomonderwys / kurrikulum 2005 / kwalitatiewe navorsing / aksienavorsing.

ABSTRACT

EDUCATION OF ENTREPRENEURSHIP TO LEARNERS WITH LEARNING DIFFICULTIES

This research investigates the education of entrepreneurship to learners with learning difficulties. It is important to keep in mind the rights and possibilities of a learner with learning difficulties. Two entrepreneurship programmes were presented to two different groups of learners at Oom Paul School.

Learners with learning disabilities can be categorised as poor performers, learners with behavioral and emotional problems, development problems (for example a language deficit), as well as learners with permanent disabilities - physically, intellectual and sensorial. An important part of this research will focuss on the discussion on the causes of learning difficulties and problems of learners.

One of the most important aims in education, especially in teaching learners with learning difficulties, is to guide learners to become a part of adulthood and the businessworld as a responsible and active member of society. Unfortunately, there are many learners who - after a successful school career seems to get "lost" along the way, because of society's discrimination.

Several entrepreneurial programmes have been developed and have been implimented with great success at various schools, with reference in particular to the programmes "Business Ventures" and "Entrepreneurskap: jou eie besigheid". Above mentioned programmes are developed for main stream education and are not necessarily suitable for learners with learning difficulties.

According to literary studies on education on entrepreneurship, this study field is relatively new in RSA and that no research regarding entrepreneurship education for learners with learning difficulties has been done.

This research has pointed out that the teaching and education of entrepreneurship to learners with learning difficulties can be successful with a few adjustments.

The new outcomes-based curriculum for general education and training for further education is Curriculum 2005. This curriculum is learner centred and is beneficiary for the learner with disabilities and difficulties. The principles of outcomes-based curriculum (Curriculum 2005) contribute to the accommodation of all learners in their diversity and needs.

The society is looking forward to the implementation of this new curriculum, due to the fact that discrimination against learners with learning disabilities/difficulties will no longer be part of our education. Awareness of entrepreneurship and teaching of entrepreneurship is part of the eight learning areas and also one of the critical outcomes of Curriculum 2005.

Entrepreneurial awareness can offer a meaningful contribution to solve an essential problem in the RSA.

KEY WORDS: entrepreneurship / learning problems / learning difficulties / learning disabilities / special education / inclusive education / mainstream education / curriculum 2005 / qualitative research / action research.

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGINGS ii

OPSOMMING: **ENTREPRENEURSKAPONDERRIG VIR LEERDERS MET LEERPROBLEME** iii

ABSTRACT: **EDUCATION OF ENTREPRENEURSHIP TO LEARNERS WITH LEARNING DIFFICULTIES** v

LYS VAN TABELLE xii

LYS VAN FIGURE xiii

HOOFSTUK 1: INLEIDING PROBLEEMSTELLING, DOEL EN METODE VAN ONDERSOEK

1.1 INLEIDING 1

1.2 PROBLEEMSTELLING 1

1.3 DOEL MET NAVORSING 3

1.4 METODE VAN ONDERSOEK 4

1.4.1 Literatuurstudie 4
1.4.2 Empiriese ondersoek 4

1.4.2.1 *"Business Venture"* 4
1.4.2.2 *"Entrepreneurskap : Jou eie besigheid"* 4

1.4.3 Teikengroep 4

1.5 WAARDE VAN DIE STUDIE 5

1.6 SAMEVATTING 5

HOOFSTUK 2: LEERDERS MET LEERPROBLEME

2.1 INLEIDING 6

2.2 WIE IS LEERDERS MET LEERPROBLEME? 6

2.3 DIE MANIFESTASIE VAN LEERPROBLEME BY LEERDERS 7

2.4 INKLUSIWITEIT AS VOORGESTELDE ONDERWYS VIR LEERDERS MET LEERPROBLEME 10

2.5 DIE OORSAKE VAN LEERPROBLEME BY LEERDERS 12

2.5.1 Leergeremdheid en Leergestremdheid 12
2.5.2 Motivering 14
2.5.3 Milieugedepriveerde omstandighede 16
2.5.4 Omgewingsfaktore 17
2.5.5 Sosiale faktore 18
2.5.6 Interne faktore 20

2.6 EVALUERING VAN LEERDERS MET LEERPROBLEME 21

2.7 SUKSESVOLLE HOOFSTROOMONDERWYS VIR LEERDERS MET LEERPROBLEME 24

2.8 SAMEVATTING 25

HOOFSTUK 3: ONDERWYS VIR LEERDERS MET LEERPROBLEME IN DIE SPESIALE SKOOL VOOR EN NA 1994

3.1 INLEIDING 26

3.2 WAT IS SPESIALE ONDERWYS? 26

3.2.1 Identifisering van leerders met verstandsgestremdheid 27
3.2.2 Aanmelding en plasing van leerders in 'n spesiale skool 27

3.3 KURRIKULUM IN 'N SPESIALE SKOOL 28

3.4 SKOOLROOSTER VAN 'N SPESIALE SKOOL 28

3.5 SKOLASTIESE DEPARTEMENT 29

3.6 PRAKTIESE VAKKE VIR SEUNS 29

3.7 PRAKTIESE VAKKE VIR DOGTERS 29

3.8 BEVORDERING VAN LEERDERS 30

3.9 GEVORDERDE KURSUSSE 31

3.10 VOORLIGTINGSPROGRAM 31

3.10.1 Beroepsleiding 31

3.11 INSLUITENDE ONDERWYS VIR ALMAL IN DIE NUWE MILLENNIUM .. 32

3.11.1 Inleiding 32
3.11.2 Die filosofie van insluiting 33
3.11.3 Insluiting: 'n Bybelse reformatoriese perspektief 34
3.11.4 Wat impliseer "insluitende" onderwys? 35
3.11.5 Insluitende onderwys in Australië 36
3.11.6 Insluitende onderwys in die VSA 36
3.11.7 Insluitende onderwys in die Verenigde Koninkryk 37
3.11.8 Insluitende onderwys in Suid-Afrika 38
3.11.9 Praktiserende onderwysers, onderwysstudente en ander rolspelers se houding oor insluitende onderwys 39
3.11.10 Kritiese evaluering van insluiting 40
3.11.11 Die toekoms 42

3.12 SAMEVATTING 43

HOOFSTUK 4: ENTREPRENEURSKAPONDERRIG VIR LEERDERS MET LEERPROBLEME

4.1 INLEIDING 45

4.2 WAT IS ENTREPRENEURSKAP? 45

4.2.1 Definisie van entrepreneurskap 45
4.2.2 'n Model vir entrepreneurskapontwikkeling 46
4.2.3 Eienskappe van entrepreneuriese sukses 50

4.3 KREATIWITEIT EN ENTREPRENEURSKAP 51

4.4 UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS 53

4.4.1 Kurrikulum 2005 58

4.5 ENTREPRENEURSKAPONDERRIG 59

4.6 BEWUSMAKING VAN ENTREPRENEURSKAP 61

4.6.1 Gemeenskap 61
4.6.2 Skole 61
4.6.3 Ouerhuis 62

4.7 KRITERIA VIR DIE AANBIEDING VAN ENTREPRENEURSKAPPROGRAMME 63

4.8 AKSIENAVORSING AS EVALUERINGSMETODE VAN ENTREPRENEURSKAPPROGRAMME 67

4.8.1 Inleiding 67
4.8.2 Begripsomskrywing 68
4.8.3 Historiese agtergrond van aksienavorsing 70
4.8.4 Stappe in aksienavorsing 70
4.8.5 Kwalitatiewe werkwyse in aksienavorsing 72
4.8.6 Direkte observasie 73
4.8.7 Akademiese en aksienavorsing 74

4.9 ENTREPRENEURSKAPPROGRAMME 74

4.9.1 Inleiding 74
4.9.2 "Business venture" 75
4.9.3 "Entrepreneurskap: jou eie besigheid" 76

4.10 SAMEVATTING 78

HOOFSTUK 5: EVALUERING VAN ENTREPRENEURSKAP-PROGRAMME

5.1 INLEIDING 79

5.2 TEIKENGROEP 79

5.3 DOEL MET NAVORSING 80

5.4 METODE VAN ONDERSOEK 80

5.5 EVALUERING VAN "BUSINESS VENTURE" 80

5.5.1 Groepevaluering deur leerders 81
5.5.2 Individuele evaluering deur leerders 86
5.5.3 Selfevaluering deur onderwyser 86
5.5.4 Individuele evaluering van leerders deur die onderwyser 88
5.5.5 Joernaalevaluering en interpretasie 89
5.5.6 Resultate van leerders in die program 89

5.6 EVALUERING VAN "ENTREPRENEURSKAP: JOU EIE BESIGHEID" 90

5.6.1 Groepevaluering deur leerders 90
5.6.2 Individuele evaluering deur leerders 91
5.6.3 Selfevaluering deur die onderwyser 92
5.6.4 Individuele evaluering van leerders deur die onderwyser 92
5.6.5 Joernaalevaluering en interpretasie 92
5.6.6 Resultate van leerders in die program 92

5.7 RESULTATE VAN BEIDE GROEPE IN ALBEI PROGRAMME 93

5.8 SAMEVATTING 93

HOOFSTUK 6: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING 95

6.2 SAMEVATTING 95

6.3 GEVOLGTREKKING 95

6.4 AANBEVELINGS 96

6.5 TEN SLOTTE 96

BIBLIOGRAFIE 98

LYS VAN TABELLE

TABEL 3.1: Verpligte vormende vakke (3 uur per week) 28

TABEL 3.2: Verpligte skolastiese vakke (9½ uur per week) 28

TABEL 3.3: Vakgroepe 29

TABEL 3.4: Vakgroepe 30

TABEL 3.5: 'n Vergelyking van jaarvlakke, standerds, kursusse en huidige graadindelings 30

TABEL 4.1: Model vir entrepreneurskapontwikkeling 49

TABEL 4.2: 66 spesifieke uitkomste (su's) 54

TABEL 4.3: Struktuur van die nasionale kwalifikasieraamwerk 57

TABEL 4.4: Differences between the traditional and outcomes-based teaching 59

TABEL 5.1: Evalueringskaal 81

TABEL 5.2: Groepevaluering deur leerders 82

TABEL 5.3: Groepevaluering (individueel) 84

TABEL 5.4: Selfevaluering deur leerders 86

TABEL 5.5: Selfevaluering deur onderwyser 87

TABEL 5.6: Leerders se evaluering deur onderwyser 88

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 2.1: **Normale kurwe** 22

FIGUUR 4.1: **'n Model vir entrepreneurskapontwikkeling** 47

FIGUUR 4.2: **Tweebreinteorie** 52

FIGUUR 4.3: **Aksienavorsingsiklusse** 71

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN METODE VAN ONDERSOEK

1.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 is die navorsingsprobleem gestel en die doel van die navorsing uiteengesit. Dit word gevolg met 'n bespreking van die navorsingsmetode, waarna die hoofstukindeling gegee word.

1.2 PROBLEEMSTELLING

In die veranderde Suid-Afrika het na 1994 baie nuwe vraagstukke ontstaan en hervorming tot gevolg gehad. Instansies, organisasies en verskeie inrigtings is deur die verandering in die land gedwing om hul strukture en beleid aan te pas en te herformuleer om effektiewe dienslewering deur die organisasies of instansies te verseker. Die onderwys is nie van die hervorming gevrywaar nie; inteendeel, die nasionale onderwysdepartement is een van die departemente wat met die grootste vraagstukke in die land worstel (Smith, 1994:82).

Toepaslike effektiewe onderwysvoorsiening vir al die leerders in Suid-Afrika het nie net 'n groot vraagstuk geword nie, maar 'n daadwerklike navorsingsterrein geword vir vele temas en idees wat na vore gekom het. Smith (1994:86) stel dit so: "The future in education cannot be found through old paradigms. New rules, theories, ways of thinking have to be adopted! A paradigm shift has to take place."

Alhoewel onderwysvoorsiening in Suid-Afrika voor 1994 in die verskillende onderwysbehoeftes van al sy leerders voorsien het, het daar nog 'n groot agterstand by verskillende kultuurgroepe bestaan. Spesiale onderwys het byvoorbeeld nie tot sy reg gekom nie. Dit het 'n groot agterstand in verskillende kultuurgroepe laat ontstaan (Du Toit, 1991:322).

Die term hoofstroomonderwys wat reeds die laaste twee dekades in die Republiek van Suid-Afrika (RSA) in gebruik is, sal in die toekoms alle onderwys akkommodeer. Onderwys vir leerders met spesiale behoeftes sal dan in die hoofstroom geakkommodeer word (Marais, 1998:102-103).

Die term "spesiale onderwysbehoeftes" is vir die eerste keer in 1978 in die Britse "Warnock report on Special educational needs"-verslag gebruik (Stakes & Hornby, 1996:3). Volgens die Departement van Onderwys (SA, 1995) is leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes "Those learners whose education requires more time, planning and effort in order to help them learn. Learners with special educational needs (LSEN) also include those learners who were in the past identified, labelled and referred to special schools."

Leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes is onder meer die met leerprobleme, onderpresteerders, swak presteerders, kinders met gedrags- en emosionele probleme, leerders met ontwikkelingsprobleme, byvoorbeeld 'n taalagterstand, sowel as leerders met onherstelbare liggaamlike, intellektuele en sensoriese gestremdhede (Weeks, 1997:2-3).

Met hierdie navorsing gaan daar op die entrepreneurskaponderrig aan die leerder met leerprobleme in spesiale skole gekonsentreer word.

Een van die belangrikste doelstellings van skoolonderrig en opvoeding is om die kind tot so 'n mate van volwassenheid te bring dat hy sy/haar plek in die beroepswêreld so goed as moontlik sal kan vol staan. Tog is dit verbasend dat soveel leerders na 'n geslaagde skoolloopbaan "gelos" word om self hulle pad te vind juis in die beroepswêreld waarvoor die skool hulle help opvoed het.

Die hoofdoel van beroepsvoorligting is om die kind tot sinvolle loopbaanbeplanning en dienooreenkomstige beroepskeuse te bring. Om dit te kan bereik moet die kind homself ken en voldoende kennis van die beroepswêreld hê. Hierdie selfkennis en beroepskennis moet dan geïntegreer word om uit te loop op 'n beroepskeuse (Kruger, 1980:168-169).

Volgens Smith (1994:85-86) moet leerders nie net vir formele beroepe voorgelig word nie, maar ook vir informele beroepe wat voorsiening maak vir selfindiensneming, aangesien daar nie vir almal wat formeel opgelei word beroepe sal wees nie. Soveel te meer vir ons leerders met leerprobleme wat met leerders sonder enige probleme in die arbeidsmark moet meeding.

Volgens Bekker (1998:3) sal die aanleer van entrpreneurskapvaardighede 'n baie belangrike manier wees om die land se werkloosheidsprobleem op die lang termyn die hoof te bied. Hy sê verder dat die rol wat entrepreneurs in Suid-Afrika speel, klein is in vergelyking met die wêreld se sterk ekonomieë.

Entrepreneurskap word nie net deur navorsing as 'n houding veronderstel nie, maar word saam met sakevaardighede en ander relevante kennis aangeleer. "We need a new kind of mass action, not this time for political or trades union causes, but to develop the entrepreneurial talents of our people, starting with our children: (Hetherington, 1994:109).

Moolman (1992:70) wys daarop dat die ontwikkeling van entrepreneurskapopleiding reeds op voorskoolse vlak 'n aanvang behoort te neem. Op hierdie wyse word 'n entrepreneurskapkultuur daar gestel om sodoende ekonomiese groei en vooruitgang in Suid-Afrika te bevorder.

Navorsers soos Kent (1990:1) wonder nie meer oor die prominensie van entrepreneurskaponderrig wat in skole aangebied moet word nie, maar plaas klem op die daadwerklike implementering daarvan. Volgens Kent (1990:1) het die onderwys 'n

sentrale verantwoordelikheid ten opsigte van die behoefte vir die identifisering en opvoeding van entrepreneurskaponderrig en om toekomstige entrepreneurs op te lei.

Volgens Mathield (1997:3) moet die huidige skoolkurrikulum toepaslik, prakties en toeganklik wees en voorsiening maak vir entrepreneurskapopleiding.

Vosloo (1992:5) het tydens 'n diplomaplegtigheid van die Technicon RSA sy kommer uitgespreek dat daar nie genoeg gedoen word om die skepping van entrepreneurskapkultuur in die land te bevorder nie en dat die onderwys te *min* ondernemers lewer.

Verskeie entrepreneurskaponderrigprogramme is al ontwikkel en word suksesvol by sommige skole geïmplementeer. Hier word in die besonder verwys na die programme "Business Venture" en "Entrepreneurskap: jou eie besigheid" (Onderwyshulpdienste. Noordwes, 1998:22).

Hierdie programme is ontwikkel vir die sogenaamde hoofstroomonderwys en is nie noodwendig geskik vir leerders met leerprobleme nie.

'n Literatuursoektog het getoon dat entrepreneurskap 'n relatief nuwe studieveld in die RSA is en dat daar geen navorsing oor entrepreneurskaponderrig en leerders met leerproblme gedoen is nie (Onderwyshulpdienste. Noordwes, 1998:13).

Uit voorafgaande uiteensetting kom die volgende probleemvrae na vore:

- Hoe goed presteer leerders met leerprobleme in die entrepreneurskap-onderrigprogramme "Business Venture" en "Entrepreneurskap: jou eie besigheid"?

- Hoe sou hierdie programme aangepas kan word om geskik te wees vir leerders met leerprobleme.

1.3 DOEL MET NAVORSING

Om twee entrepreneurskaponderrigprogramme wat vir hoofstroomonderwys ontwikkel is vir leerders met leerprobleme aan te bied en te bepaal

- wat hulle prestasie is in sulke programme;

- watter programaanpassings gedoen kan word om die programme meer effektief te maak vir hierdie tipe leerders.

1.4 METODE VAN ONDERSOEK

1.4.1 Literatuurstudie

Die teoretiese onderbou van hierdie navorsing berus op 'n literatuurstudie. 'n DIALOG-soektog is onderneem met behulp van die volgende trefwoorde: gestremde/geremde leerders, entrepreneurskap, kwalitatiewe en aksienavorsing.

1.4.2 Empiriese ondersoek

1.4.2.1 "Business Venture"

"Business Venture" sal vir 2 kwartale (ongeveer 20 weke) aan twee groepe graad 10-leerders aangebied word (ongeveer 4 periodes per siklus wat oor 2 weke strek: ongeveer 40 periodes).

1.4.2.2 "Entrepreneurskap: jou eie Besigheid"

"Entrepreneurskap: jou eie Besigheid" sal vir 2 kwartale (ongeveer 20 weke) aan twee groepe graad 10-leerders aangebied word (ongeveer 4 periodes per siklus wat oor 2 weke strek: ongeveer 40 periodes).

Die navorser van hierdie studie bied saam met kollegas die klasse in entrepreneurskap aan.

Direkte observasie sal gedoen word en waar probleme ervaar word, sal volgens die prosedures van aksienavorsing aanpassings gemaak word.

Volgens McNiff et al. (1996:13) is die doel van aksienavorsing om situasies te beskryf, te interpreteer en gebeure te verduidelik terwyl die soeke na beter metodes om onderrig- en leerkwaliteit te bevorder voortduur. May (1993:114-118) wys daarop dat aksienavorsing die studie van die onderwyser se eie praktyk is en die keuse van die onderwerp word deur die onderwyser self bepaal en nie deur 'n ander kundige of navorser nie.

Aksienavorsing sal meer breedvoerig in hoofstuk 4 behandel word. Leerresultate sal aan die hand van programdoelstellings en evalueringslyste gemeet word. Die uitkomste van hierdie leerresultate sal geïnterpreteer word.

1.4.3 Teikengroep

Twee groepe graad 10-leerders in 'n spesiale skool is as teikengroepe gekies omrede 'n proeflopie met graad 8-leerders nie suksesvol was nie. Hierdie programme is ook spesifiek vir die graad 8-leerders in hoofstroomonderwys ontwikkel en dit is waarom die spesifieke programme gebruik word.

1.5 WAARDE VAN DIE STUDIE

Die waarde van die studie lê daarin dat entrepreneurskapprogramme en/of die aanbieding so aangepas kan word dat leerders met leerprobleme ook daarby baat kan vind.

1.6 SAMEVATTING

Hoofstuk 1 bevat die inleiding, probleemstelling, doelstellinge, metode van ondersoek en waarde van die navorsing. Hoofstuk 2 handel oor leerders met leerprobleme en die oorsake van leerprobleme by leerders. In hoofstuk 3 word onderwys vir leerders met leerprobleme in 'n spesiale skool bespreek. In hoofstuk 4 word entrepreneurskap-onderrig vir leerders met leerprobleme volledig bespreek. Programevaluering word in hoofstuk 5 as instrument aangewend om te bepaal hoe suksesvol die programme verloop het. In hoofstuk 6 word 'n samevatting gegee en gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak.

In die volgende hoofstuk sal leerders met leerprobleme bespreek word.

HOOFSTUK 2

LEERDERS MET LEERPROBLEME

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word gehandel oor die omskrywing van leerders met leerprobleme.

Vandag se leerderpopulasie toon 'n diversiteit, nie net in geslag, ras en etnisiteit nie, maar verskil ook in akademiese vermoëns, vaardigheidsvlakke en algemene houdings teenoor die skool. Leerders met 'n laer vaardigheidsvlak het in die afgelope jare toegeneem, met ander woorde hulle is leerders met leerprobleme (Williams & Hounshell, 1998:29).

Voordat daar egter oorgegaan kan word tot die omskrywing van leerders met leerprobleme is dit nodig om te bepaal wie hierdie groep is.

2.2 WIE IS LEERDERS MET LEERPROBLEME?

Volgens Du Toit (1996:5) is leerders met leerprobleme diegene wat ondersteuning en bystand nodig het om sukses te behaal. Gestremde leerders wat aanspraak maak op leerondersteuning in die onderwys sluit leerders van die tradisionele spesiale skole in, dit wil sê leergestremde leerders wat remediërende onderrig ontvang en vir wie spesiale programme daar gestel is om onderprestering te voorkom.

Salend (1990:41) verwys na leerders met leerprobleme as diegene met "learning disabilities". Leerders met leerprobleme sluit ook die in met perseptuele probleme, minimale breindisfunksies, hiperaktiwiteit, aandagspantekorte by inligtingsaanwending vir probleemoplosssing, disleksie en spraakprobleme.

Aangesien Suid-Afrika se leerderpopulasie na 1994 'n keuse van skole kon uitoefen, het navorsers beide swart en wit leerders as navorsingsonderwerp gebruik. Dit is belangrik, veral as in gedagte gehou word dat die swart leerderpopulasie verreweg in die meerderheid is.

Botha (1996:227) skryf oor swart leerders met leerprobleme soos volg:

Enige leerder wat nie oor die vermoë beskik om die mas op te kom in die tradisionele klaskamer nie, presteer nie na sy potensiaal nie en het hulp nodig. Daarom meen Lerner (1993:4-5) dat leerprobleme nie iets nuuts is nie en dat leerprobleme op alle vlakke van die samelewing voorkom. Dit is ook algemeen bekend dat van die wêreld se bekendste persone een of ander leerprobleem ervaar het. Persoonlikhede soos Nelson Rockefeller (vise-president van Amerika), Thomas Edison (uitvinder van Amerika) en Albert Einstein (die wiskundige genie) het almal een of ander leerprobleem ondervind.

"It is indeed very difficult to identify specifically learning disabled black children in the South African context. In the first place the psychometic and other diagnostic procedures available are not refind enough to identify these children with certainty. Secondly social factors such as poverty, alienation, language and cultural differences as well as educational deprivation are prominent in the causal domain and to a large extent inhibit attempts at differential diagnosis."

Ook Kriegler (1996:310) beweer dat die meerderheid swart leerders as gevolg van omgewing, sosio-ekonomiese en kulturele faktore onderpresteerders is.

Volgens Suran en Rizzo (1979:7) het een uit elke vyf leerders in die VSA 'n aangebore of verworwe toestand wat die volle verwerkliking van hulle moontlikhede kan verminder.

In Engeland is tot 'n soortgelyke bevinding gekom. In die Warnock Report on Special Educational Needs, 1978, dui die toename van leerders met spesiale onderwys-behoeftes groot afmetings van alle skoolgaande leerders aan (Stakes & Hornby, 1996:3).

Lerner (1993:4-5), Barnard et al. (1992:1) noem dat daar in elke skool 'n persentasie leerders met leerprobleme is en dat hierdie leerders nie afgeskryf behoort te word nie. Hulle benodig spesifieke hulp om hulle leerpotensiaal te laat realiseer.

Volgens Salend (1990:41) sukkel 5% van alle leerders in Amerikaanse skole met leerprobleme en kan die syfer in Suid-Afrika hoër wees. Sommige skole in Amerika het plus minus 20% leerders met leerprobleme gerapporteer.

2.3 DIE MANIFESTASIE VAN LEERPROBLEME BY LEERDERS

Navorsers kon nog nie presies definieer wie en wat leerders met leerprobleme is of hulle karakteriseer nie. Gallico et al. (1991:6) beskryf leerders met leerprobleme as diegene met een of meer disfunksie in hulle psigologiese prosesse wat verband hou met die verstaan of gebruik van die gesproke of geskrewe taal en wat kan manifesteer in 'n onvermoë om te luister, dink, praat, lees, skryf, spel of om wiskundige berekeninge te maak. Hierdie terme sluit in perseptuele tekorte, breinbeserings, minimale breindisfunksie en disleksie. Die term "leerprobleme" sluit leerders uit wat 'n primêre probleem het as gevolg van visie, gehoor, liggaamlike en verstandelike vertraging of emosionele versteurings.

Mahlangu (1989:95) meen 'n leerder met leerprobleme onttrek hom/haar aan normale leerders. Waar die normale leerder 'n aktiewe geïnteresseerdheid in die buitewêreld het, sal die leerder met leerprobleme eerder terughoudend wees.)

Om 'n enkele definisie of groepering van leerders met leerprobleme weer te gee is 'n komplekse aangeleentheid. Monteith (1996:207) maak melding daarvan dat definisies van leerprobleme kan wissel van baie spesifiek tot algemeen. Leerders wat totaal op hul onderwysers aangewese is en wat nie verantwoordelikheid vir hul eie leersukses kan neem nie en wat nie volgens hul potensiaal presteer nie word beskou as leerders

met leerprobleme. In ag genome by swart leerders die hoë uitval, lae akademiese prestasie, oorvol klasse en 'n tekort aan fasiliteite kan geargumenteer word dat die meerderheid Suid-Afrikaanse swart leerders geklassifiseer kan word as leerders met leerprobleme.

Ramarumo (1996:344) sien 'n leerder met leerprobleme so: "a learning disabled child is a child of at least average intelligence whose academic performance is impaired by a developmental lag in the ability to sustain selective attention". Rumarumo (1996:345) sê verder dat spesifieke leerprobleme die enigste leerprobleemarea is waar hulp verleen kan word, aangesien die hoeveelheid ander probleme nie die koste daaraan verbonde sal regverdig nie. Leerprobleme, uitgesonderd spesifieke leerprobleme, is probleme soos sosio-ekonomiese en kultuurverskille, omgewingsfaktore en onderwysfaktore.

Lerner (1993:09) huldig dieselfde standpunt as Gallico et al. (1991:06) oor spesifieke leerprobleme, maar sluit ook die leerders uit wat standaardleerprobleme het en wie se toestand primêr die oorsaak is van visuele, gehoor-, liggaamlike, verstandelike en emosionele probleme, asook omgewingsfaktore en wat kultureel en ekonomies minder bevoorreg is. Lerner (1993:20) beklemtoon dit dat elke leerder 'n individu in eie reg is met eie karaktertrekke en sy /haar eie besondere leerprobleme toon.

Hulme en MacKenzie (1992:50) beweer dat daar 'n duidelike verband is tussen leerders met leerprobleme en 'n swak geheue, terwyl Salend (1990:40-41) leergestremde leerders kategoriseer as leerders met spesiale onderwysbehoeftes wat matig gestremd, sensories benadeeld, fisies gebrekkig en ernstig gestremd is. Leerders wat matig gestremd is, maak die grootste deel uit en sluit leerders met leerprobleme, sensoriese gebreke, opvoedbaar verstandelike gestremdheid, matige gedragsafwykendheid, spraak- en taalgebreke in. Leerders met sensoriese gebreke is diegene met spesifieke sensoriese gebreke, soos gehoor- en gesigsgebreke. Leerders met fisiese gebreke het 'n verskeidenheid van gebreke en sluit leerders met ortopediese en ander siektetoestande in. Ernstige gedragsversteurings en ernstige gestremdes word beskou as ernstig gestremd.

Lerner (1993:20-21) hou die volgende diversiteit van manifestasies van gedrag van leerders met leerprobleme voor:

- **Aandagspan**
  Daar is hiperaktiwiteit, aandagafleibaarheid, swak konsentrasie en swak vermoë.
- **Kognitiewe strategieë**
  Hulle kan nie leerordening of metakognitiewe werkwyses aanwend nie.
- **Motoriese vermoë**
  Hulle het swak, klein en groot motoriese vaardighede en ontoereikende ruimtelikheid.
- **Perseptuele**
  Daar is probleme met die prosessering van inligting en kan nie diskrimineer tussen ouditiewe en visuele stimuli nie.

- **Taal**
  Daar is probleme met praat, uitspraak, luister, lees, skryf en spelling.
- **Wiskunde**
  Hulle sukkel met eenvoudige berekeninge en kwalitatiewe denke en het ook 'n probleem met tyd en ruimte.

Stakes en Hornby (1996:7-10) bespreek op hulle beurt karaktertrekke van leerders met leerprobleme onder die volgende sewe afdelings:

- **Akademiese werk**
  Hulle ervaar probleme met lees, skryf, spel en reken en vermy dus akademiese opdragte, soek na roetinetakies en verkies praktiese lesse.
- **Skoolrekord**
  Hulle het swak prestasie in sommige vakke in die kurrikulum; is traag en draai gedurig stokkies; het baie van skool verander en is al na skoolsielkundiges verwys.
- **Intellektuele vaardighede**
  Hulle weet min van die wêreld om hulle, het beperkte ervaring, geen oorspronklikheid nie en min belangstelling.
- **Fisiese voorkoms**
  Hulle kom gefrustreerd voor en is soms nie goed versorg nie; vermy oogkontak en is altyd met iets anders besig.
- **Sosiaal**
  Hulle het nie veel kontak met die mense en die wêreld om hulle nie.
- **Emosionele faktore**
  Konflik ontstaan dikwels as gevolg van ontoereikendheid en hulle lae emosionele drempel.
- **Familie-agtergrond**
  Sommige gevalle het 'n onstabiele agtergrond; daar is soms ondervoeding en geweld; die ouers is werkloos; is afwesig of 'n enkelgesinsouer, ensovoorts.)

Salend (1990:42-43) se beskrywing van die karaktertrekke van leerders met leerprobleme kan soos volg opgesom word:

- Leerders vorder nie na wense of volgens potensiaal nie.
- Probleme manifesteer in lees, skryf, spelling en reken.
- Daar is gedragsprobleme, liggaamlike en sosiale probleme.
- Aandag gee en memorisering is 'n probleem.
- Daar is ongenoegsame en oneffektiwe leerstrategieë.
- Daar word nie van metakognitiewe strategieë gebruik gemaak nie.
- Daar is diskriminasie en interpreteringsprobleme met visuele en ouditiewe stimuli.
- Daar is 'n gebrek aan groot en fyn motoriese vaardighede.
- Hiperaktiwiteit is teenwoordig.
- Eksterne lokus van beheer is 'n probleem.

Clark et al. (1997:16) beskryf leerders met leerprobleme as 'n groep leerders wat oor gemiddelde of bogemiddelde vermoëns beskik en spesifieke leerprobleme het met taal, lees, skryf, spelling en wiskundige berekeninge. Dit is leerders wat spesiale hulp nodig het en in sommige gevalle kan remediërende hulp net in 'n een-tot-een-persoon situasie voltrek word.

Gesien in die lig van die diversiteit van die karaktertrekke van leerders met leerprobleme en die akkommodasie van hierdie leerders in die hoofstroomonderwys is dit van groot belang dat die kind se basiese onderwysbehoeftes goed verstaan moet word.

Leerders met spesiale onderwysbehoeftes is volgens Du Toit (1996:5) 'n deel van gespesialiseerde onderwys. Die term gespesialiseerde onderwys verwys na alle vorme van ondersteuning aan leerders wat bykomstige aandag nodig het. Hierdie toepassing van gespesialiseerde onderwys het gedurende die negentigerjare tot die inklusiwiteitsgedagte gelei wat onder die volgende punt bespreek gaan word.

Voorafgaande aannames in verband met manifestasies van leerprobleme by leerders met leerprobleme is uit verskillende navorsingsperspektiewe benader. Alhoewel navorsers eens is ten opsigte van opvoeding vir leerders met leerprobleme, verskil hulle wat die definiëring van die betrokke leerders betref.

2.4 INKLUSIWITEIT AS VOORGESTELDE ONDERWYS VIR LEERDERS MET LEERPROBLEME

Tradisioneel is leerders met leerprobleme in aparte klasse onderrig. Die ondersteuning en 'n gevoel van sekuriteit en 'n versterking van die selfbeeld het bygedra tot 'n beskermende opvoedingsmilieu (Jenkinson, 1997:10-12).

Clark, et al. (1997:190) se siening van die historiese verloop van spesiale onderwys is dat daar gepoog is om dilemmas op te los en om spesifieke skole vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes te skep. Dit was fundamenteel onoplosbaar, aangesien daar nie genoeg fondse beskikbaar was om al die leerders met spesiale onderwysbehoeftes in Suid-Afrika te akkommodeer nie. Spesiale onderwys was te eng gefokus op 'n eie struktuur en behoeftes en kon nie 'n oplosssing in hoofstroomonderwys uitlig nie.

Volgens Handwerk en Marshall (1998:327) is leerders in spesiale strukture nie behoorlik onderskei en geïdentifiseer vir ernstige emosionele en ander disfunksies nie en ontvang hierdie leerders nie voldoende onderrig in sodanige instellings nie. Gaziel (1997:317) huldig 'n soortgelyke standpunt en verwys na navorsing wat gedoen is met leerders met leerprobleme wat beter presteer het in hoofstroomonderwys.

In Europa is ondersteuningsonderwys (vir leerders met leerprobleme) in die hoofstroom nie iets nuuts nie, aangesien die ondersteuningsonderwyser vir dié leerders 'n prominente plek in die meeste skole ingeneem het. Hierdie onderwysers is saam in die hoofstroomklaskamers en verleen hulp of onttrek leerders vir ekstra hulp, terwyl seker

gemaak word dat leerders deur hul vakonderwyser bewus is van hul verwagtinge (Lovey, 1995:1).

'n Moderne siening van ondersteuningsonderwys het gelei tot die inklusiwiteitsgedagte. Die reg van elke persoon om op betekenisvolle wyse deel te neem aan alle fasette van die gemeenskap moet eerbiedig word. Leerders met nie-leerprobleme en leerders met leerprobleme ontwikkel 'n wedersydse begrip vir diversiteit. Hierdie nuwe benadering verg veranderde houdings van onderwysers sowel as leerders, want inklusiwiteit verwys na baie meer as net 'n plek, eerder na 'n stel waardes waaruit die onderwysbenadering voortgesit word (Du Toit, 1996:7.)

Die beweging na die integrasie van leerders met leerprobleme in hoofstroomonderwys, sê Jenkinson (1997:10-12), was grootliks om dienste te normaliseer vir alle leerders van die betrokke land. Die gedagte is dat alledaagse lewensrealiteit so na as moontlik aan alle leerders gebring word, aangesien daar in die werklike lewe nie segregasie toegepas word nie. Jenkinson (1997:23) wys ook op die beginsel van sosiale geregtigheid, wat vereis dat alle leerders met leerprobleme hul plek tot integrering in die hoofstroom inneem.

Bekende navorsers, soos Stakes en Hornby (1996:3), verwys na die Warnock-Rapport van 1978 wat instrumenteel na die integrasiebeginsel gelei het en tot insluiting om soveel leerders as moontlik, wat ookal hulle leerprobleem is, in die hoofstroom te kan akkommodeer. Uit hierdie navorsing het dit verder geblyk dat sowat 20% van alle leerders gedurende hul skoolloopbaan een of ander tipe individuele hulp sal ontvang om aan hul behoeftes te voldoen.

Stakes en Hornby (1996:4) wys ook daarop dat nie net die leerders met leerprobleme in hoofstroomonderwys opgeneem is nie, maar ook 'n verskeidenheid van probleem-gevalle wat gewissel het van mediese, fisiese en verstandelike ontoereikendheid.

Sedert die inklusiwiteitsgedagte gerig op leerders met spesiale onderwysbehoeftes begin posvat het, word huidiglik in Amerika meer sekondêre leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die gewone klaskamer onderrig as in enige ander land (Lombardi en Butera, 1998:284).

As gevolg van die onderwysstelsel voor 1994 in die RSA verwys Csapo (1996:34) na 'n driekwartmiljoen swart leerders wat leerprobleme ondervind as gevolg van 'n sosiopolitiese agterstand en dat 'n baie klein persentasie van hulle toegang tot segregasieskole gehad het. Die integrasie van leerders met leerprobleme in die hoofstroom kan vir leerders met of sonder leerprobleme voordeel inhou. Aangesien daar nie genoeg spesiale skole in Suid-Afrika is vir die betrokke leerders nie, sal die inklusiwiteitsgedagte die enigste redelike uitvoerbare oplossing wees.

Aangesien Suid-Afrikaanse skole nog nie gereed is vir totale oorskakeling na hoofstroomonderwys nie sal inklusiewe onderwys, volgens Clark et al. (1997:13), nie onproblematies verloop nie.

Bogenoemde gedagte van Suid-Afrikaanse skole wat gereed moet maak vir hoofstroomonderwys noodsaak verdere bespreking en omskrywing van leerders met leerprobleme en sal daar vervolgens gekyk word na oorsake van leerprobleme by leerders.

2.5 DIE OORSAKE VAN LEERPROBLEME BY LEERDERS

2.5.1 Leergeremdheid en leergestremdheid

Dednam (1994:87-88) kom tot die gevolgtrekking dat daar by leerders met leerprobleme leergeremdheid, leergestremdheid of beide probleme na vore kom. Leergeremdheid verwys na eksterne faktore soos swak huislike omstandighede en ontoereikende aandag. Leergeremdheid verwys ook na die ophefbaarheid van leerprobleme. Leerders wat blootgestel is aan 'n armoedige omgewing en swak huislike omstandighede ondervind dikwels leerprobleme. Wanneer hierdie omstandighede uit die weg geruim word, ervaar die leerder minder leerprobleme.

Leergestremdheid verwys weer na interne faktore soos neurologiese disfunksies en beperkte verstandelike vermoëns. Albei die groepe leerders ondervind meestal probleme om vakinhoude te memoriseer en strategieë vir leer te ontwikkel. Leergestremdheid verwys ook na die erflikheidsfaktore. Die leerder ontvang sy genetiese erfenis (deur die gene en die chromosome), swak verstandelike toerusting of potensiaal van sy ouers. Hierdie gestremdheid en erflikheid word ook soms na verwys as interne faktore (Kruger, 1980:157).

Interne faktore (gestremdheid) word deur Gallico et al. (1991:08) soos volg beskryf:

- 'n onvermoë om te leer, wat nie toegeskryf kan word aan intellektuele, sensoriese of gesondheidsredes nie;
- 'n onvermoë om verhoudinge te stig of te onderhou;
- onvanpaste gedrag;
- algemene ongelukkigheid en depressiwiteit;
- 'n neiging om fisiese simptome te assosieer met persoonlike en skoolprobleme, asook om skisofreniese neigings te ontwikkel. Emosionele probleme is dikwels 'n disfunksie in die psigologiese proses.

Hulme en MacKenzie (1992:1-2) verwys na leerders wat maklik komplekse vaardighede aanleer, terwyl ander leerders dit weer moeilik vind. Hier word die aanname gemaak dat leerders wat in die algemeen leerprobleme ervaar as verstandelik gestrem beskou word. In die verlede is daar verskeie benamings vir leerders met leerprobleme gegee, naamlik gekke, idiote, morone, vertraagde en simpel leerders.

Wat ook al die benamings was, is dit algemeen aanvaar dat verstandelike vertraagdheid 'n negatiewe effek op die individu se leerpotensiaal het. Leerders met leerprobleme word algemeen beskryf as diegene wat 'n tekort aan intelligensie en 'n gebrekkige ontwikkeling en swak leerresultate het. Gestandaardiseerde IK-toetse plus verstandsouderdomstoetse word vrugbaar aangewend by die identifisering van hierdie leerders.

Met die veranderde onderwysbenadering na 1994 is besluit om alle toetsing van leerders op te skort.

Leerprobleme is 'n algemene term wat gebruik word om te verwys na 'n heterogene groep disfunksies wat manifesteer by die aanleer van komplekse take soos luister, praat, lees, skryf, denke en wiskundige berekeninge. Hierdie disfunksies is intrinsiek van aard en word toegeskryf aan disfunkises van die sentrale senuweesisteem (Lerner, 1993:10-11).

Kriegler (1989:25) verwys na drie groepe waarin die leerders verdeel kan word:

Groep A: Leerders se leerprobleme is van 'n geringe aard en kan binne die normale klaskamer hanteer word.

Groep B: Leerders se probleme verg hulp in 'n ander afdeling wat dan weer teruggeplaas kan word na die gewone klaskamer. **Bogenoemde twee groepe word as leergeremde leerders beskou, wat impliseer dat die probleem tydelik van aard is en ophefbaar is.**

Groep C: Leerders is verstandelik gestremd en **nie ophefbaar nie en word as leergestremdes beskou.**

Matige en ernstige gestremdheid is benamings wat alledaags gebruik word om na spesifieke leerders met leerprobleme te verwys. Lerner (1993:48) sê dat die groter groep leerders matig gestremd is en veronderstel is om met hulp in die normale stroom te kan vorder. Die ernstig gestremdes daarenteen sal egter in 'n spesiale afdeling of klaskamer onderrig moet word of terapie moet ontvang. Hulme en Mackenzie (1992:5) verdeel leerders met leerprobleme in drie groepe, naamlik:

- **Aangebore probleme (oorerwing) is geneties van aard en hy/sy word as gestremd gediagnoseer.**

- **Omgewingsfaktore wat leerprobleme tot gevolg het, word as leergeremd beskou en is ophefbaar.**

- **Patalogiese oorsake kan beide aangebore en omgewingsfaktore insluit.**

Daar kan dus nie na 'n enkele identifiseerbare oorsaak van verstandelike ontwikkeling gekyk word nie, maar na 'n aantal faktore wat interaktief meewerk om 'n persoon se verstandelike ontwikkeling of toestand te bepaal.

Navorsing toon verder dat lig, matig en ernstig gestremde leerders met leerprobleme sukkel omrede:

- probleme ervaar word om aandag vir die verlangde tyd te gee;
- probleme het met aandag aan belangrike aspekte van 'n taak;
- probleme word ervaar met oorplasing en internalisering van vaardighede na nuwe situasies;
- nie inligting deur insidentele leer bekom nie;

- memorisering van inligting wat nou net geleer is ontoereikend is;
- nie 'n verstaanbare taal kan gebruik nie;
- nie abstrak kan dink nie (Salend, 1990:45).

Navorsers benader die term leergestremdheid en leergeremdheid verskillend en gebruik ook terminologie wat interpreteer moet word. Hulme en Mackenzie (1992:6) verwys byvoorbeeld na faktore wat verstandelike gestremdheid impliseer. Die volgende gebreke is teenwoordig wanneer 'n leerder met interne probleme worstel:

- metaboliese gebreke,
- chromosoomgebreke,
- breinbeskadiging,
- geboortebesering,
- medikasie en siekte van die moeder terwyl sy verwagtend was.

Leergeremdheid en leergestremdheid is komplekse begrippe wat interaktief met ander faktore in leerprobleme manifesteer.

Motivering is 'n belangrike instrument om leerders met leerprobleme te ondersteun en positief in te stel teenoor die leertaak. Sou motivering ontbreek sal leerprobleme toeneem.

2.5.2 Motivering

Motivering is volgens Botha (1996:227) verbandhoudend met leerprobleme, aangesien motivering en leer die fokuspunt van nie net 'n individuele groep leerders se sukses is nie, maar ook van die breër onderwysgemeenskap.

Om leerders met leerprobleme te verstaan en te weet hoe hulle funksioneer, kan aanmoediging gegee word om in die eerste plek hul selfbeeld te versterk, aangesien 'n lae selfbeeld ook swak prestasie tot gevolg het (Gallico et al. 1991:4).

Kriegler (1989:28) beweer dat leerders met leerprobleme dikwels skuldgevoelens en skaamte beleef, omdat hulle nie aan verwagtinge kan voldoen nie. Daar kan ook aanvaar word dat daar 'n positiewe korrelasie is tussen selfkonsep en onderprestasie. Hierdie leerders word ook geken aan 'n eksterne lokus van beheer, omdat hulle glo hulle word van buite hulself beheer. Ekstrinsieke motivering sal aanvanklik baie noodsaaklik wees.

Smith en Nagle (1995:364) meen ook dat ongeveer 3% van alle leerders spesiale onderwysondersteuning nodig het. Die stelling word gemaak dat die selfpersepsie van leerders met leerprobleme oor die algemeen positief is en goed vergelyk met normale leerders, maar sodra leerders in groepe funksioneer, word hul selfbeeld beïnvloed.

Selfagting is baie belangrik en kan 'n bydrae lewer om leerders te help om hul sterker punte te laat kompenseer vir probleemareas. Dit is van wesentlike belang vir leerders met leerprobleme om te weet dat daar 'n vennootskap is tussen hom/haar en die onderwyser (Lovey, 1995:64-65).

Lerner (1993:203) meen motivering is 'n voorvereiste vir leer. Motivering verskaf energie en gee rigting aan gedrag. Motivering is die dryfveer om doelstellings te ontwikkel en dui begeerte aan om te leer. Om motivering deurlopend te handhaaf moet onderrig interessant en met vreugde en belangstelling aangebied word.

Williams en Hounshell (1998:31) onderskryf hierdie belangrike siening en beklemtoon die belangrikheid daarvan om leerders met leerproleme se selfvertroue te versterk. Om leerders met 'n lae selfbeeld en leerprobleme klein takies soos plante natgooi, inneem van boeke, ensovoorts te laat doen kan die betrokke leerders se selfvertroue 'n hupstoot gee. Onderwysers moet ook onthou dat elke leerder 'n individu in eie reg is met unieke doelstellings en behoeftes. Nie al hierdie metodes sal noodwendig werk nie, maar sommige wel.

Strategiese kennis van motivering en selfkonsep is baie belangrik vir akademiese sukses. Leerders se verwagting van hulself en verwagtinge van leersituasies speel 'n prominente rol in hul vermoë om volgehoue prestasie in klassituasies te handhaaf. Bevindinge in verband met die algemene selfbeeld, akademiese selfbeeld en selfbewustheid het gevarieer in studies oor leerders met leerprobleme. Navorsing het bevind dat leerders met leerprobleme gereeld of in die algemeen 'n positiewe selfkonsep het en hulself sien as bevoeg en effektief, soos hul normale portuurgroep. Leerders met leerprobleme of sonder leerprobleme verskil nie wat hul algemene selfkonsep of selfbeeld betref nie. Wanneer egter na die akademiese selfkonsep gekyk word, is bevind dat leerders met leerprobleme se akademiese selfkonsep nie konstant is nie. 'n Groep studies het ook getoon dat leerders met leerprobleme hul akademiese vermoëns laer evalueer as hul normale portuurgroep. Onderwysers se evaluering, is bevind, is laer as die leerders met leerprobleme se werklike prestasie (Meltzer et al. 1998:437).

Vroeër het Hanko (1994:167) ook die belangrikheid daarvan beklemtoon dat boodskappe aan leerders met leerprobleme nie ontmoediging moet insluit nie, maar wel moet ondersteun en aanmoedig sonder om te veel lof toe te swaai, byvoorbeeld:

- "Ek weet jy kan beter doen."
- "Hierdie werk is netjies, maar hoekom het dit so lank geneem om te voltooi?"
- "Indien jy harder werk, kan jy een van die beste leerders in die klas wees."
- "Wel gedaan! Dit is die soort werk wat van Piet verwag word."

Williams en Hounshell (1998:29) ondersteun die gedagte dat baie leerders met leerprobleme die vermoë het om beter te presteer, maar hulp nodig het. Lank is leerders met leerprobleme misken en as ongemotiveerd afgemaak. Vir baie lank is leerders met leerprobleme as dom en te stadig om te leer getipeer. Hierdie leerders kan met motivering en regte leerstrategieë wel sukses bereik. Miller (1996:267) wys daarop dat

sukses en die fasilitering van 'n suksesprogram vir leerders met leerprobleme van een klein sukses na groter sukses lei.

Die ontwikkeling van 'n leerder se selfagting is een van die belangrikste funksies van die onderwyser. Dit is verbasend hoeveel sekondêre skoolleerders aan die een of ander vorm van depressie ly, wat direk gekoppel kan word aan mislukking of gebrek aan selfvertroue in eiewaarde as menswees. Daar sit ook 'n groot persentasie leerders met persoonlikheidsprobleme voor 'n onderwyser in die klas. Vir baie leerders is die skool die enigste bron van sekuriteit en stabiliteit. Omdat leerders geborge voel in die skool is dit ook gewoonlik die veiligste plek waar hulle van hul vrese en emosies kan ontslae raak. Leerders wat uit chaotiese en stresvolle huise kom, word gewoonlik onder verdere druk in die skoolsituasie geplaas, byvoorbeeld verpligte skooluniform (skooldrag) of tekorte aan een of ander skoolbehoeftes (boeke, penne, liniaal en potlood) (Lovey, 1995:26-27).

Viljoen (1993:121) en Lovey (1995:123) is dit eens dat selfwerksaamheid, selfvertroue en erkenning van klein takies of stappe van bemeestering 'n belangrike metode is om selfvertroue uit te bou. Leerders weet nie hoe om hulle leerstrategieë te orden en hulle denke te beheer en te rig of hoe om te leer nie. Leerders met leerprobleme het dus spesifieke onderrig nodig om te leer hóé om te leer. Navorsing toon dat leerders met leerprobleme verbeter na 'n spesifieke leerstrategie aan hulle geleer is.

In die volgende afdeling word gekyk na kultuurprobleme, die omgewings en minder-bevoorregte omstandighede van leerders met leerprobleme.

2.5.3 Milieugedepriveerde omstandighede

Volgens Du Toit (1996:14) het die apartheidsera en ekstrinsieke faktore soos die sosiale en struktuurstelsel van die onderwysdepartement 'n negatiewe invloed op van ons kultuurgroepe en dus die leerders gehad.

Stakes en Hornby (1996:10) noem die volgende vorme van familiegedepriveerdheid wat aanwesig is by leerders met leerprobleme:

- ouers wat apart woon of geskei is;
- werkloosheid van ouers;
- behoeftige gesinne wat gratis etes ontvang;
- pleegsorg; geen kontak met biologiese ouers;
- angstige ouers;
- onregverdige vergelyking met ander kinders in die familie;
- voorkoms van geen sorg en te min aandag van die huis;
- baie min besittings;
- geen erkenning van verjaardae;
- gaan nooit met vakansie of gesinsuitstappies nie;
- armoedig geklee.

Volgens Lovey (1995:74-75) is dit baie belangrik dat ouers of voogde saam met die leerders teenwoordig moet wees wanneer die kind se vordering of enige saak rakende die kind bespreek word. Op hierdie wyse word vertroue gekweek en verhoudings verstewig wat die hantering van die leerders makliker maak.

Onderwysers is nie altyd bewus van wat by die ouerhuis aangaan nie. As voorbeeld kan gebruik word die veertienjarige dogter wie se skooluniform nooit reg of netjies gepas het nie. Boodskappe wat per brief aan die dogter gegee word, keer nooit terug nie. Na ondersoek is bevind dat die dogter se moeder op twee en veertig oorlede is aan kanker en die vyf-en-sewentigjarige vader was blind en het een arm gedurende die oorlog verloor. Bydraend tot die probleme het jong misdadigers gereeld by hul huis ingebreek en het die dogter soms by die huis gebly om hul eiendom te beskerm (Lovey, 1995:76).

Harmse (1996:02) sê dat daar gevalle van leerprobleme is wat primêr aan eksterne faktore soos geografie, fisiese ontoeganklikheid, laer kulturele ontwikkeling en 'n gedepriveerde omgewing gekoppel kan word. Die minderbevoorregte kan uit 'n ryk tradisionele gemeenskap kom, maar wat nie genoegsaam is om hierdie individu voor te berei vir die hoofstroom van gemeenskapsontwikkeling nie. 'n Individu is omgewingsgebrekkig wanneer 'n taalgebrek kommunikasie so belemmer dat daar nie behoorlik binne 'n dominante kultuur gekommunikeer kan word nie.

Kulturele faktore in die tyd (byvoorbeeld minderbevoorregte leerders uit die apartheidsera) toe onderwysvoorsiening nie vir almal (veral op die platteland) moontlik gemaak is nie, is ook 'n faktor (Du Toit, 1996:4.) Leerders van sodanige kultuurgroepe begin gebrekkig in hul skoolloopbaan, aangesien in hul agtergrond nie genoegsaam voorsien is vir ervaring wat nodig is om aan die verwagtinge van die skool te voldoen nie (Harmse, 1996:2-3).

Volgens Tsatsanis et al. (1997:490) het leerders met leerprobleme meer gedragsprobleme en minder sosiale vermoëns. De Villiers (1996:135) wys ook daarop dat minderbevoorregte leerders leerprobleme het as gevolg van onvoorbereidheid en dus nie aan die leerverwagtinge kan voldoen nie. 'n Model wat leerders sal help om van die konkrete na die abstrakte te kan dink en van die bekende na die onbekende sal help om hierdie probleem op te los.

Daar is 'n positiewe korrelasie tussen omgewingsfaktore en leerders met leerprobleme. Hierdie onderwerp sal verder onder punt 2.5.4 bespreek word.

2.5.4 Omgewingsfaktore

Taylor et al. (1995:39,54) en Lerner (1993:240) wys op die belangrikheid van omgewingsfaktore, soos byvoorbeeld kennis van mediese oorsake wat die onderwyser kan help om die leerders beter te verstaan. As die leeromgewing meer gestruktureer word, sal dit voordelig wees, nie net vir leerders met leerprobleme nie, maar ook vir normale leerders.

(Volgens Mahlangu (1989:95) kan beide omgewings- en ander faktore die gedrag van leerders bepaal. Kenmerke van die omgewingsprobleemleerder is:

- onttrekking uit die omgewing en min kontak met lewenswerklikheid;
- weerstand teen omgewing;
- neigings tot regressie.)

Hulme en Mackenzie (1992:25) huldig die mening dat interne sowel as eksterne faktore bepalend is vir menslike gedrag.

Salend (1990:47) verwys na die omgewingsfaktore wat leerders se gedrag bepaal, soos byvoorbeeld ouer-en kindinteraksie, kulturele agtergrond en skoolervaring wat 'n bydrae kan lewer tot wangedrag. Hierdie leerders gee gewoonlik probleme in die klas as gevolg van swak akademiese prestasie en onvoldoende sosiale vaardighede. 'n Hoë graad van ontoepaslike gedrag soos temperament, uitbarstings, bakleiery met ander en vernielsugtigheid kom by hierdie leerders voor.

Mahlangu (1989:32) beskryf 'n leerder met leerprobleme as 'n swak presteerder in die klas. Die leerder se hele persoonlikheid, belangstelling en leeraktiwiteite bemoeilik sy/haar omstandighede, aangesien hy nie in staat is om ten volle na potensiaal te presteer nie.

Omgewingsfaktore soos ouermisbruik en seksuele molestering, sosiale disgeoriënteerdheid, armoedigheid, ouers met intellektuele tekorte, versteurde ouer-kind-verhoudinge, lae opvoedingsvlak van ouers, gesins-isolasie, tekort aan oueronder-steuning en 'n geskiedenis van onvergenoegsame ouersorg kan bydra tot leerprobleme. Kinders in hierdie omgewingsituasie het gewoonlik te min verstandelike stimulasie vir normale verstandsontwikkeling. Genoemde kinders verlang volledige gesinservaring vir ondersteuning (Lerner, 1993:225).

2.5.5 Sosiale faktore

Gallico et al. (1991:48-49), Salend (1990:40) en Taylor et al. (1995:46) is van mening dat leerders met leerprobleme ook sosiale probleme en 'n laer selfbeeld het. Baie faktore binne die kind self kan bydra tot 'n lae sosiale status. 'n Kind se minderbevoorregte omstandighede en liggaamlike tekorte kan bydra tot 'n gebrekkige sosiale ontwikkeling. Hierdie leerders skakel minder spontaan, is asosiaal, gefrustreerd en sal eerder ontwykend optree as om met die portuurgroep te assosieer. 'n Tekort aan sosiale vaardigheid sal 'n leerder op byna alle vlakke van sy persoonlikheid beïnvloed.

Sosiale vaardigheidsonderrig is dus veronderstel om 'n integrale deel van die onderwyskurrikulum te wees (Taylor et al. 1995:75).

Gesinsverhoudinge van bogenoemde leerders word dikwels gekenmerk deur verwarring, woede, angs, ontkenning, blaam, skaamte, hulpeloosheid, skuldgevoelens, verlaagde toekomsverwagtinge, verwerping of oorbemoeienis. In die gesinne is daar ook verhoogde stres wat die totale gesinsverhoudinge negatief beïnvloed (Kriegler, 1989:28.)

Kruger (1980:147-48) wys daarop dat die gesinsagtergrond in 'n groot mate verantwoordelik is vir die leerder se skolastiese vordering. Opvoedingsverwaarlosing waar die leerder nie die toereikende geleenthede in die gesin kan beleef om menswaardig op te groei nie, is vername oorsake van leerprobleme by leerders. Die gesin is die bron waar waardes en norme aangeleer word. Opvoeding en onderwys is primêr die verantwoordelikheid van die ouer.

Male (1994:15) en Zunker (1998:459) stem saam dat sosiale vaardighede baie belangrik is en dat daar meer aandag aan gegee moet word. Volgens Jeffree (1997:61) help dit nie net om leerders bymekaar te plaas sonder 'n georganiseerde aktiwiteit nie. Beheerde groepspeletjies kan volgens hom lei tot beter sosiale ontwikkeling.

Volgens Lerner (1993:276) vertoon leerders met leerprobleme die volgende sosiale eienskappe:

- onvoldoende sosiale vaardighede;
- passiwiteit;
- lae selfbeeld;
- aandagspantekorte;
- motiveringsprobleme.

Stakes en Hornby (1996:9) noem die volgende sosiale faktore wat 'n leerder met leerprobleme geredelik ervaar:

- sosiaal geïsoleerd;
- meng met vriende baie jonger of ouer;
- aggressief teenoor ander leerders;
- uitermatig sosiaal;
- ongebonde houdings en uitlatings teenoor volwassenes;
- 'n probleem om enigsins 'n verhouding met onderwysers te vestig;
- belemmer klasprosedure;
- meng in met doen en late van ander leerders;
- altyd op die kantlyn wanneer aktiwiteite plaasvind.

Hulme en Mackenzie (1992:5) maak die stelling dat genetiese sowel as omgewingsfaktore medebepalend is vir intellektuele verskille tussen leerders.
Onder die volgende punt sal interne faktore en leerders met leerprobleme bespreek word.

2.5.6 Interne faktore

Interne faktore verwys na die verstandelike en neurologiese prosesse wat binne die persoon plaasvind. Dit verwys ook na die aangebore, genetiese en oorerflikheidsfaktore (Dednam, 1994:87-88, Hulme en Mackenzie 1992:05). Volgens HAT (1984:470) beteken interne "Wat binne die liggaam voorkom, setel; inwendig: 'n Interne siekte. Interne spanning."

Van den Berg en Naiker (1996:21) plaas die leerder se intrinsieke en ekstrinsieke faktore op 'n kontinuum, waar die een pool van die kontinuum duidelik intrinsieke behoeftes van 'n fisiese of neurologiese natuur is en die ander pool sosiale, ekonomiese of ekstrinsieke faktore behels.

Volgens Gallico et al. (1991:3) is daar stadiums in 'n kind se lewe wanneer sy emosionele ontwikkeling ook aandag nodig het. Alhoewel onderwysers nie voorbereid is om leerders met emosionele probleme te ondersteun nie is 'n verhouding tussen die leerprobleme en emosionele probleme in 'n epidemilogiese ondersoek bevestig.

Du Toit (1996:15) wys op die verband tussen eksterne en interne faktore as medebepalers van gedrag en leerders met leerprobleme. Lerner (1993:12) huldig ook die siening en sê dat intrinsieke faktore na probleme binne die persoon verwys en nie eksterne faktore nie. Hierdie probleem hou verder verband met die disfunksie van die sentrale senuweestelsel. Leerders kan ook op dieselfde tydstip meervoudige probleme beleef wat verantwoordelik is vir gedrags- en leerprobleme. Hierdie probleme kan ook oor die hele lewenspan van die betrokke leerder teenwoordig wees.

Taylor et al. (1995:24) en Lerner (1993:12) noem ook universele faktore wat gevind word by leerders met leerprobleme :

- neurologiese disfunksies;
- onewe groeipatrone;
- onvermoë om ingewikkelde take te verrig;
- diskrepansie tussen bemeesteringsvlak en potensiaal.

Volgens Hulme en Mackenzie (1992:4) het die Wêreldgesondheisorganisasie in 1954 'n individu gedefinieer as verstandelik subnormaal indien die persoon se IK-telling twee grade laer as sy portuurgroep was. Hulle sê verder dat leerders met spesifieke leerprobleme se IK na aan die van die gemiddelde leerder is, maar dat probleme in spesifieke vakke ervaar word.

Salend (1990:42-43) wys daarop dat probleme by leerders met leerprobleme varieer en kan manifesteer in leer-, taal-, perseptuele, liggaamlike, sosiale en gedragsprobleme. Sommige leerders met leerprobleme het memorisering- en aandaggee-probleme wat hulle verhinder om akademiese inhoude te bemeester. Leerders met leerprobleme maak van ongenoegsame en oneffektiewe strategieë gebruik om te leer. Leerders is baie keer

onsuksesvol om van toepaslike metakognitiewe strategieë gebruik te maak om 'n taak te voltooi.

Mahlangu (1989:2-5) het ook daarop gewys dat leerders op baie wyses van mekaar verskil: fisies, geestelik, geneties en onderwysgerig.

Dednam (1994:87-88) reken dat normale leerders ontwikkel deur die vermoë om gebruik te maak van kognitiewe leerstrategieë wat hulle in staat stel om inhoude sonder moeite te memoriseer. Daarteenoor is leergestremde leerders nie daartoe in staat nie. Gestremde/geremde leerders toon ander perseptuele, motoriese en algemene koördinasieprobleme, uitvalle, aandagsteurings en probleme met geheue en denke wat deur 'n onvermoë om inligting te kategoriseer en 'n onbewustheid van denkstrategieë veroorsaak word. Hierdie denke is gevolglik ongeorden en diffuus. Leergeremde leerders wat weens eksterne faktore, soos ontoereikende omstandighede tuis, nie toereikende aandag kan gee en leer nie, toon egter dikwels dieselfde onvermoë as leergestremdes, hoewel die oorsprong daarvan anderssoortig is. Beide hierdie groepe leerders moet dus doelbewus gehelp word.

Hulme en Mackenzie (1992:08) meen daar sal volgens IK-metings altyd 'n klein groepie hoogs begaafde mense wees en 'n klein groepie onder of minder begaafde leerders. Dit word ook algemeen aanvaar dat die leerprobleme hul oorsprong het in die onvermoë om interaksie tussen die omgewing en genetiese faktore te verkry. Vervolgens word die evaluering van leerders met leerprobleme bespreek (kyk Figuur 2.1, p. 22).

2.6 EVALUERING VAN LEERDERS MET LEERPROBLEME

Taylor et al. (1995:20-21) meen dat daar twee belangrike redes vir die evaluering van leerders met leerprobleme is:

- **klassifikasie en**
- **om leer te verbeter.**

Leerders moet gehelp word om leerstof te bemeester. Hoe nader onderwysonderrig en leer aan mekaar beweeg, hoe meer effektief sal die onderrig-evalueringsproses wees. Die tradisionele evalueringsdoelstelling was om te bepaal hoekom leerders leerprobleme het en hoe hierdie leerders gehelp kan word. 'n Dinamiese leerstrategie is daarenteen om te bepaal hoe goed leerders onder gunstige omstandighede kan leer. Die prosedure moet wees om eers interaktiwiteit te bewerkstellig en dan die leerders se reaksies dop te hou. Nadat die leerders se reaksie bestudeer is, kan terugvoering aan hulle gegee word.

Taylor et al. (1995:21) beweer vervolgens dat observasie 'n baie geskikte evalueringstegniek is, aangesien baie inligting van leerders met leerprobleme verkry kan word deur net waar te neem. Hierdie inligting kan waardevol wees en 'n groot bydrae lewer tot die totale evaluering en opvoeding van die kind met leerprobleme.

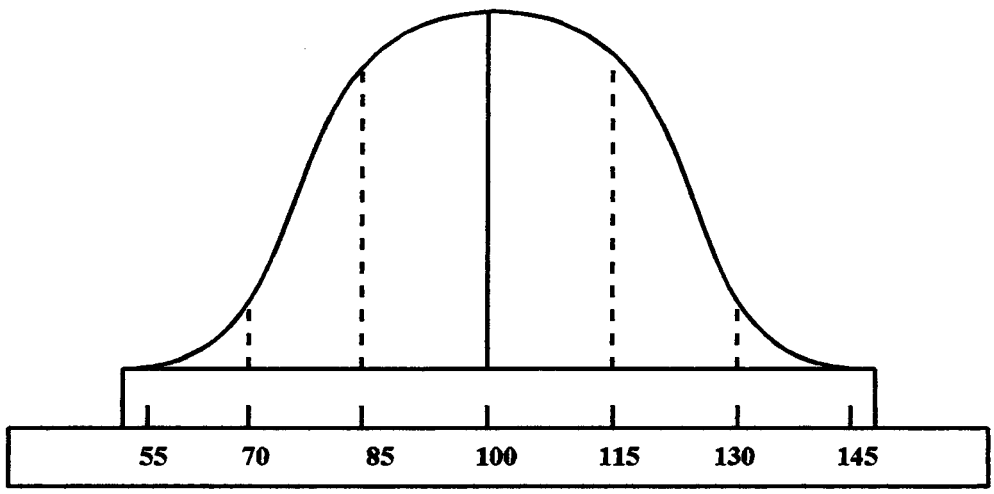
Gredler (1997:168) en Stakes en Hornby (1996:30) verduidelik dat benaderings-evaluering min waarde vir die onderwyser het, aangesien die tydsverloop tussen toetsing en ontvangs van resultate te lank is. Benaderingsevaluering verwys na formele eksamens. Informele toetsing kan ook 'n waardevolle bydrae lewer tot vinnige hersiening en 'n oorsig van 'n leerder se potensiaal.

Informele evaluering is waardevol wanneer 'n groep leerders geëvalueer moet word om te bepaal wat hulle reeds geleer het en wel op watter vlak. Hierdie tipe evaluering kan wissel van vak tot vak om vas te stel wat die bemeesteringsvlakke in verskillende vakke is (Lerner, 1993:62-79). Formele evaluering word toegepas wanneer informele evaluering nie genoegsame inligting vir die klasonderwyser verskaf nie (Stakes & Hornby, 1996:32).

Stakes en Hornby (1996:32) en Williams en Hounshell (1998:31) noem 'n aantal oorwegings wat in gedagte gehou moet word wanneer leerders met spesiale onderwysbehoeftes geëvalueer word:

- 'n Spesifieke doelwit moet in gedagte gehou word wanneer individuele of 'n groep leerders getoets word.
- 'n Verskeidenheid toetse moet beskikbaar wees tydens die toetsing van die leerders.
- Die toetsing meet die verskil tussen die potensiaal en prestasie van die leerders.
- Toetsing vir verstandelike vermoë word gewoonlik in IK-telling gemeet.

FIGUUR 2.1
NORMALE KURWE



(Stakes en Hornby, 1996:32).

Daar is volgens Stakes en Hornby (1996:34) probleme met die gebruik van formele evaluering vir leerders met leerprobleme. Die inligting wat voorsien word, is gewoonlik van min of geen waarde vir die klasonderwyser.

Aangesien hierdie inligting in verhouding met ander leerders is en geen diagnostiese waarde het vir die leerder met leerprobleme nie is dit nie van wesenlike waarde nie. Om prestasie of vaardighede te toets word die kriteriaverwysde toets gedoen. Die nasionale beroepskwalifikasie (NVQS) is 'n voorbeeld hiervan. Nog 'n voorbeeld is 'n toets vir die verkryging van motorlisensies. Die noodsaaklikheid van formele toetsing word in die volgende ses redes weergegee:

- Diagnose
- Evaluering
- Gradering
- Leiding
- Seleksie
- Uitkoms (Prognose)

Groep- en individuele toetse word gedoen. Groeptoetse geskied gesamentlik, terwyl individuele toetse afsonderlik geskied (Stakes & Hornby, 1996:33).

Wanneer leerders met leerprobleme geëvalueer word, moet onderwysers opdragte aan die leerders baie duidelik deurgee en die puntetoekenning verstaanbaar hanteer (Williams & Hounshell, 1998:31).

Gredler (1997:168) huldig dieselfde mening en wys daarop dat ingrypingsprogramme 'n baie belangrike instrument is by die onderrig van leerders met leerprobleme.

Volgens Archer en Green (1996:223) is klassifikasie 'n lewensfeit en inherent deel van die gemeenskap. Dit is 'n wyse van ordening, sortering en sistematisering van 'n komplekse samelewing. In die verlede is weinig objektiewe beoordeling van sake gedoen en het klassifikasie meer oor segregasie en kultuurgroepe in die onderwys gegaan. Volgens Archer en Green (1996:221-223) is die wyse waarop op die negatiewe gekonsentreer is en die massa leerders wat daardeur van voorregte soos deskundige hulp ontneem is met minagting verwerp.

Evaluering van leerders met leerprobleme is 'n komplekse probleem en moet ook in die hoofstroom aangespreek word. Jenkinson (1997:237) reken ook dat leerders met leerprobleme behoorlike onderrig en evaluering moet ontvang.

In die volgende afdeling sal suksesvolle hoofstroomonderwys vir leerders met leerprobleme onder die loep geneem word.

2.7 SUKSESVOLLE HOOFSTROOMONDERWYS VIR LEERDERS MET LEERPROBLEME

Volgens Clark et al. (1997:3-5) het die onderwyswetgewer voor 1994 met 'n fundamentele probleem gesit. Aangesien daar net vir 'n klein groepie leerders met spesiale onderwysbehoeftes in spesiale skole voorsiening gemaak is, kon die groot groep leerders met spesiale onderwysbehoeftes in Suid-Afrika nie geakkommodeer word nie. Dié leerders moes noodgedwonge in die hoofstroom geakkommodeer word, hoewel sommige leerders vinniger en ander stadiger leer, party sosiale voorregte het en ander minder voorregte, party leergestremdheid ervaar en ander weer geseën is met buitengewone vermoëns. Met ander woorde die nasionale onderwyssisteem sal moet volhou om 'n heterogene leerderpopulasie waar leerders universialiteit deel, maar ook individuele leerders wat van mekaar verskil te akkommodeer. Spesiale skole is egter bevraagteken, aangesien dit moeilik was vir leerders om vanaf spesiale skole teruggeplaas te word na hoofstroomonderwys.

Lovey (1995:52) meen hoe gouer leerders met leerprobleme geïdentifiseer word, hoe beter is dit vir hul aanpassing en hantering deur die sekondêre skool. Ongelukkig is daar leerders wat nie geïdentifiseer is voor op hoërskoolstadium nie, aangesien dit moontlik is om leerders as lui en ongemotiveerd te tipeer.

Ondersteuning van die probleemleerders in die klaskamer, d.w.s. depressiewe en ongelukkige leerders, is net so belangrik as vir leerders met leerprobleme ten einde hul volle potensiaal te bereik. Daar is wel tye in die hoofstroomonderwys waar leerders met fisiese en gedragsprobleme nie welkom in 'n wetenskaplaboratorium of tegniese werkswinkel is nie, tensy 'n ander ondersteuningsonderwyser teenwoordig is om die situasie wat gevaar inhou te beheer (Lovey, 1995:71).

Miller (1996:226) wys daarop dat sukses in die fasilitering van 'n suksesprogram vir leerders met leerprobleme van een sukses tot die volgende lei. Lovey (1995:36) ondersteun hierdie gedagte en sê dat suksesvolle integrasie in die hoofstroom soos volg saamgevat kan word:

- Dit bevorder sosiale geleenthede vir leerders met leerprobleme.
- Dit is 'n vriendekring wat die meeste leerders geniet.
- Daar is ondersteuning op die speelgrond ter voorkoming van "uitval" of die "grap" tussen ander leerders. Leerders moet egter ook gereed gemaak word vir integrasie.

Clark et al. (1997:2) het verwys na vele bevindinge in verband met leerders met leerprobleme, wat impliseer dat dit net 'n kwessie van tyd sal wees voor spesiale onderwys in die hoofstroomonderwys opgeneem sal word. Causey & Allinder (1998:168) stel hierdie hoofstroomaangeleentheid nog sterker en sê dat alle leerders, ongeag die leerprobleem of fisiese gebrek, in die plaaslike gemeenskaplike skool geïntegreer moet word.

Lerner (1993:151) reken hoofstroomonderwys (main streaming) is die term wat gebruik word om leerders met leerprobleme in die gewone klaskamer vir onderrig in te skakel. Aangesien leerders met leerprobleme uiteindelik in die gemeenskap opgeneem gaan word, moet hoofstroomonderwys hierdie leerders met leerprobleme reeds sosiaal voorberei om eendag 'n lid van die gemeenskap te wees. Die navorser meen die rede vir hoofstroomonderwys is dat baie leerders in spesiale skole nie daar hoort nie en dat 'n stigma aan hulle kleef wanneer hulle weggeneem word om programme te ondergaan wat hulle skei van die hoofstroomonderwys en hul portuurgroepe.

Bogenoemde aannames is gedeeltelik waar. Leerders word wel uit hul veilige omgewings en skole verwyder en in isolasie in spesiale skole geplaas. Dit is egter nie waar dat baie leerders in spesiale skole nie daar hoort nie. 'n Spesiale kurrikulum sal vir hierdie leerders in die hoofstroom nodig wees.

2.8 SAMEVATTING

Na die bestudering van verskeie bronne oor leerders met leerprobleme het die navorser onder die indruk gekom dat die probleem in oorsese lande in die wydste sin van die woord omskryf is en sinvol geakkommodeer word. Dieselfde kan ongelukkig nie van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gesê word nie.

Die identifisering en ontwikkeling van metakognitiewe vaardighede kan bydra tot 'n beter begrip van die individuele verskille in leer, asook tot 'n begrip van waarom kinders akademies onsuksesvol is. Akademiese tekorte kan grootliks toegeskryf word aan probleme ten opsigte van basiese kennis en die keuse en gebruik van geskikte strategieë of metakognitiewe vaardighede.

Die onderwys sit hier met 'n dilemma wat beslis ernstig aangespreek moet word om tred te hou met die ontwikkeling in eerstewêreldlande, om sodoende die beste moontlik vir leerders met leerprobleme te bied.

In die volgende hoofstuk gaan die onderwys vir leerders met leerprobleme in die huidige spesiale skole omskryf word.

HOOFSTUK 3

ONDERWYS VIR LEERDERS MET LEERPROBLEME IN DIE SPESIALE SKOOL VOOR EN NA 1994

3.1 INLEIDING

Volgens die destydse Nasionale onderwysdepartement dus ook die TOD (1993:1) en die Wet op Onderwysaangeleenthede (Volksraad) (Wet nr. 70 van 1988) was buitengewone onderwys "onderwys van 'n gespesialiseerde aard wat verskaf word om by die behoeftes van gestremde leerders aan te pas". 'n Gestremde leerder is gesien as iemand wat "volgens die oordeel van die onderwyshoof in staat is om voordeel uit 'n gespesialiseerde onderwysprogram vir gestremde leerders te trek, maar wat in so 'n mate in liggaam, verstand of gedrag van die meerderheid leerders van sy leeftyd afwyk dat hy:

- nie voldoende voordeel kan trek uit die onderrig wat in die gewone loop van onderwys verskaf word nie;
- buitengewone onderwys nodig het om sy aanpasssing in die gemeenskap te vergemaklik of
- nie 'n gewone klas in 'n gewone skool behoort by te woon nie, omdat sodanige bywoning vir hom/haar of vir die ander leerders in so 'n klas skadelik kan wees".

Verstandelike gestremdheid kom voor op alle sosio-ekonomiese vlakke en is nie beperk tot 'n bepaalde samelewingsgroep nie. Hierdie leerders koester ook verwagtinge met betrekking tot die toekoms en 'n toekomstige beroep wat sal lei tot 'n menswaardige bestaan in die gemeenskap (Rodrigues, 1989:1).

3.2 WAT IS SPESIALE ONDERWYS?

Volgens die TOD (1985:1) was spesiale onderwys, onderwys van 'n gespesialiseerde aard wat aan leerders gebied word wat nie deel vorm van die spesiale groep gestremde leerders wat deur Wet 41 van 1967 geïdentifiseer word nie, omdat hulle wel opvoedbaar is.

Leerders wat op spesiale onderwys aangewese was, was verstandelik gestremde leerders wat na die mening van die direkteur van onderwys verstandelik in so 'n mate van die meerderheid leerders verskil dat hulle deur middel van gespesialiseerde onderwys onderrig kan ontvang om sodoende tot waardige, selfvoorsienende landsburgers te kan gedy (Kruger, 1980:156).

3.2.1 Identifisering van leerders met verstandsgestremdheid

Die uitkenning van hierdie groep leerders het aan die hand van die volgende gegewens geskied:

- skolastiese vordering;
- prestasie in gestandaardiseerde skolastiese toetse;
- sosio-ekonomiese agtergrond;
- mediese inligting;
- persoonstruktuur soos deur ondersoeke bepaal;
- resultate van aanlegtoetse;
- verstandsvermoë (vir die normale distribusiekurwe van die verstandelike vermoë van die blanke skoolbevolking in die RSA val hierdie groep leerders min of meer in die IK-groep 50 tot 80) (TOD, 1985:1-4) (kyk Figuur 2.1, p. 22).

Volgens Kruger (1980:156) is die leerder wat aangewese was op spesiale onderwys die leerder wat 'n relatiewe onvermoë gehad het om aan die gewone skolastiese eise van sy ouderdomsgroep te voldoen; dit wil sê mislukking in die leersituasie en herhaling (of twee herhalings) van 'n standerd as gevolg van verstandelike onvermoë, skolastiese agterstand, gedepriveerdheid en ander faktore.

'n Leerder wat by die eerste toelating duidelike manifestasies vertoon dat hy/sy verstandelik nie gereed en opgewasse sal wees vir gewone onderwys nie word onmiddellik na die onderwyshulpsentrum verwys met die oog op identifisering as 'n leerder met 'n opvallende verstandsgestremdheid.

3.2.2 Aanmelding en plasing van leerders in 'n spesiale skool

Aanmelding van leerders het geskied slegs wanneer ouers behoorlik oor die saak ingelig is. Aanmeldings het geskied slegs op vorm TOD 157. Daar is 'n gewysigde vorm vir die Noordwes Provinsie vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes.

Die volgende kategorieë leerders is op vasgestelde tye by die Onderwyshulp-sentrum aangemeld:

- Leerders met skolastiese, emosionele en liggaamlike ontwikkelings-agterstande wat duidelik getoon het dat hulle nie opgewasse vir gewone onderwys is nie;
- leerders wat een keer gedruip het en op 'n tweede druiping afstuur;
- leerders wat reeds twee keer gedruip het, moes aan die begin van elke jaar aanmeld;
- leerders wat in standerd 4 (Gr. 6) of in 'n laer standerd 12 jaar oud geword het en op druiping afstuur;
- leerders wat van 'n ander provinsie oorgeplaas is en reeds geklassifiseer is;
- leerders wat reeds geëvalueer is en 'n tweede ondersoek moes deurgaan;
- leerders wie se skolastiese vordering so gebrekkig was dat dit duidelik was dat hulle skolasties vasgelope is en hulp nodig het (TOD, 1985:4-5).

In die volgende afdeling gaan die voormalige kurrikulums van die TOD bespreek word.

3.3 KURRIKULUM IN 'N SPESIALE SKOOL

Die volgende kurrikulum is in die voormalige spesiale skole van die TOD gevolg:

TABEL 3.1

- Verpligte vormende vakke (3 uur per week)

Bybelonderrig	- 1 uur
Liggaamlike opvoeding	- ½ uur
Klasmusiek	- ½ uur
Jeugweerbaarheid en Voorligting	- 1 uur

TABEL 3.2

- Verpligte skolastiese vakke (9½ uur per week)

Eerste Taal : praat	- 1 uur
Eerste Taal : lees	- 1 uur
Eerste Taal : skriftelik	- 1 uur
Tweede Taal : praat	- 1 uur
Tweede Taal : lees	- ½ uur
Wiskunde	- 2½ uur
Geskiedenis/Aardrykskunde	- 1 uur
Wetenskap/Higiëne	- 1 uur

- Praktiese vakgroepe (12½ uur) (Seuns en dogters ontvang normaalweg afsonderlike onderrig) (TOD, 1985:24).

3.4 SKOOLROOSTER VAN 'N SPESIALE SKOOL

- Die verhouding van beskikbare roostertyd vir skolastiese en praktiese onderrig is op ongeveer 50:50 gestel.
- Onderrigtyd per week moes minimum 25 uur en maksimum 27½ wees.
- Die duur van 'n skooldag was soos vir sekondêre skole.
- Vir skolastiese vakke was die periodes 30 minute, behalwe vir Wiskunde wat 45 minute mag wees.
- Onderwys kon of klasonderwys of vakonderwys wees (TOD, 1985:26).

3.5 SKOLASTIESE DEPARTEMENT

Volgens genoemde kurrikulum is leerders vir ± die helfte van die skooldag in skolastiese vakke onderrig en die ander helfte van die dag in praktiese vakke. Wanneer 'n leerder bevorderbaar was, het die bevordering onmiddellik geskied op enige tydstip van die jaar en kon in sommige vakke of in 'n totale kursus oorgeplaas word. Evaluering het dus voortdurend geskied en 'n rekord is bygehou ten opsigte van elke leerder. Wanneer 'n leerder al die verpligtinge nagekom het vir die betrokke kursus is 'n sertifikaat uitgereik (TOD, 1985:29).

3.6 PRAKTIESE VAKKE VIR SEUNS

In die eerste jaar het die leerders basiese onderrig ontvang in handwerk wat houtwerk, metaalwerk en plastiese werk ingesluit het.

Gedurende die tweede jaar van onderrig is 'n patroon van ontdekking gevolg waar leerders wissel tussen die praktiese vakke wat in die derde, vierde en vyfde jaar aangebied is. Gedurende hierdie oriënteringsjaar is die tyd in elke vak gelykop verdeel onder al die betrokke vakke wat in die praktiese afdeling aangebied is.

In die derde, vierde en vyfde jaar het leerders gespesialieeer in een van die vakgroepe wat aangebied is. Indien 'n leerder daartoe in staat was om die verskillende komponente van 'n vakgroep onder die knie te kry het hy die geleentheid daartoe gekry.

TABEL 3.3

- Die vakgroepe is soos volg:

Metaalwerkdienste	**Motorvoertuigherstel-werkdienste**	**Bouwerkdienste**
Paswerk en masjinering	Duikklopwerk	Houtbewerking
Sweiswerk	Spuitverfwerk	Steenmessel- en pleisterwerk
Plaatmetaalwerk	Motorvoertuigherstelwerk	Skilderwerk
		Loodgieterswerk

(TOD, 1985:24-25).

3.7 PRAKTIESE VAKKE VIR DOGTERS

In die dogtersafdeling het die eerstejaarleerders ook 'n oriënteringsjaar gevolg waarin basiese handwerk gedoen is.

Gedurende die tweede jaar van onderrig is 'n patroon van ontdekking gevolg waar die leerders gewissel het tussen praktiese vakke wat in die derde, vierde en vyfde jaar aangebied is. Gedurende hierdie oriënteringsjaar is die tyd in elke vak gelykop verdeel onder al die betrokke vakke wat in die praktiese afdeling aangebied is.

Gedurende die derde, vierde en vyfde jaar het leerders gespesialiseer in twee van die vakgroepe.

TABEL 3.4

- Die vakgroepe is soos volg:

Handel- en ander dienste	**Huishoukundige dienste**	**Monteerwerkdienste**
Haarkapperassistentepraktyk	Inrigtingbestuur	Monteerwerk
Kopieertik	Naaldwerk en kleding	
Winkel- en kantoorpraktyk	Huishoudkunde	

(TOD, 1985:25-26).

3.8 BEVORDERING VAN LEERDERS

Die bevordering van leerders is gedurende die jaar gedoen. In uitsonderlike gevalle is leerders gedurende die jaar gepromoveer na 'n hoër graad indien hulle prestasie die promovering regverdig. Bevordering en promovering het algemeen geskied aan die einde van elke jaar (TOD, 1985:29).

TABEL 3.5

'n Vergelyking van jaarvlakke, standerds, kursusse en die huidige graadindeling.

Standerds		**Jaarvlakke**		**Kursusse**	**Grade**	
1	Oriëntering	1	Oriëntering	5	6	SPO
2	Oriëntering	2	Oriëntering	6	7	SPO
St 6	SPO	3		7	8	SPO
St 7	SPO	4		8	9	SPO
St 8	SPO	5		9	10	10 SPO
St 8	LG	5		10	10	10 LG(N1)

(TOD, 1990:5).

3.9 GEVORDERDE KURSUSSE

Die KOH-besluit (TOD,1990:1) om aan geselekteerde leerders in spesiale skole 'n addisionele onderrigjaar te bied met oog op die verwerwing van 'n st. 8-sertifikaat (graad 10) met LG-vakke en/of 'n tegniese kwalifikasie, naamlik die inleidende tegniese sertifikaat, het daartoe gelei dat die meeste spesiale skole verrykingskursusse aangebied het.

Dit was ook op grond van hierdie ruimte wat geskep is vir verryking dat die navorser besluit het op entrepreneurskapopleiding in die spesiale skool, wat volledig in hoofstuk 4 bespreek sal word.

3.10 VOORLIGTINGSPROGRAM

Die voorligtingsprogram lê baie klem op voogskap en is deur die hele jaar aangebied. Gedurende hierdie periode is beroepsleiding, geestesweerbaarheid, fisieke aktiwiteite en persoonlike opvoeding aangebied.

Elke skool het 'n behoorlike voogstelsel gehad wat bestaan het uit vooggroepe en 'n onderwyser vir elke groep wat alle sake rondom leerders gemonitor het. Negatiewe sowel as positiewe aspekte van elke leerder is deeglik van rekord gehou (TOD, 1985:34-35).

3.10.1 Beroepsleiding

Beroepsleiding het 'n prominente afdeling uitgemaak van die opvoedkundige leier se daaglikse taak. Daar was 'n beleid in spesiale onderwys dat leerders nie die skool kon verlaat indien hy/sy nie werk het nie. Hierdie beleid het baie goeie resultate gelewer.

Die beroepsleier het ook in baie gevalle besef dat dit die laaste geleentheid sou wees om leerders in 'n spesiale skool so ver moontlik toe te rus vir die volwasse lewe en in besonder vir die beroepslewe (TOD, 1985:38).

Dit wil voorkom of spesiale onderwys na 1994 'n nuwe baadjie aangetrek het en nou in 1999 met bekendmaking van Kurrikulum 2005 waar die betrokke leerders in die hoofraam ingesluit gaan word, blyk dit dat spesiale onderwys iets van die verlede is. Aangesien "insluitende" onderwys die brandpunt van onderwysgebeure in die RSA is, sal in die volgende gedeelte na insluitende onderwys vir almal gekyk word.

3.11 INSLUITENDE ONDERWYS VIR ALMAL IN DIE NUWE MILLENNIUM

3.11.1 Inleiding

Dit was na aanleiding van die ideale en ywer van Horace Mann dat die eerste publieke skool op 3 Julie 1839 in die VSA geopen is. Dit was sy oortuiging dat daar 'n behoefte was aan 'n publieke skool wat vir alle leerders toeganklik is (Bird, 1997:49). Baie het sedertdien gebeur om die publieke skoolstelsel te vestig, maar niks is blykbaar so belangrik as die pogings om komprehensiewe onderwysprogramme en -dienste vir leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes te ontwikkel nie.

Die huidige tendens met betrekking tot die plasing van gestremde leerders in gewone klasse het in die sewentigerjare in die Skandinawiese lande ontstaan na aanleiding van die normaliseringsbeginsel (Forlin & Engelbrecht, 1997:2). Dié beginsel word tans algemeen aanvaar as gevolg van 'n sterk filosofiese uitgangspunt (dié aspek word later meer volledig toegelig).

Sedertdien het die Verenigde Nasies gepoog om 'n groter bewustheid van mense met 'n gestremdheid te promoveer (byvoorbeeld die International Year of Disabled Persons). In die besonder is die regte van gestremde leerders by wyse van Verenigde Nasies-deklarasies beskerm. Na aanleiding van die dekreet van die Verenigde Nasies se konvensie oor die regte van die leerder (1989) het alle leerders, ook gestremdes, die reg op onderwys op 'n basis van gelyke geleenthede én die ontwikkeling van hulle volle potensiaal (Giangreco et al. 1997:329-342).

Hierdie konvensies en bewusmakingsprogramme het die stimulus van ondertekenaars geword om hul eie etiese kode en wetgewing met betrekking tot menseregte te ontwikkel. Filosofieë oor die opvoeding van gestremde leeders het die afgelope dekade dramaties verander en die beweging na 'n normaliserende onderwys het tot 'n reeks alternatiewe plasingsvorme aanleiding gegee (Lanier & Lanier, 1995:234; Giangreco et al. 1997:329; Forlin, 1997:2). In lande soos die VSA, Kanada en Australië is daar 'n sterk beweging weg van spesiale en buitengewone skole vir gestremde leerders na "insluitende" onderwys (Forlin, 1997:2). Die veronderstelling is dat gestremde leerders die hele skooldag in die gewone skool en klaskamer onderrig ontvang (Woolfolk, 1995:139).

Aanvanklik is daar ten opsigte van die insluiting van gestremde leerders in gewone klasse en skole gefokus op die behoefte van skole ten einde hierdie leerders te akkommodeer. Gedurende die tagtigerjare het die fokus verskuif na die behoeftes van leerders eerder as dié van 'n skool. Die regte van die individu (die kind) is sterk beklemtoon (Forlin & Engelbrecht, 1997:2).

'n Hele aantal terme word gebruik om die opvoedkundige praktyke te beskryf wanneer gestremde leerders in die gewone klaskamer ingesluit word. Dié sluit in "normalisering", hoofstroomonderwys, dus om ook gestremde leerders in die gewone klas te onderrig vir 'n gedeelte van of die hele skooldag (Woolfolk, 1995:139; Fox & Ysseldyke, 1997:81), die gewone onderwysinisiatief, integrasie en insluiting. Laasgenoemde is die mees resente van hierdie terme (Smith & Hilton, 1997:5).

3.11.2 Die filosofie van insluiting

Die primêre dryfkrag agter insluiting is 'n besonder spesifieke houding met betrekking tot die norme en kriteria wat die samelewing gebruik wanneer die "waarde" van 'n individu geëvalueer word. Dit het te doen met 'n spesifieke waardesisteem wat die basis vorm vir die sogenaamde insluitende filosofie (Burden, 1995:44).

Nie alle lande pas die beginsels toe nie en nie alle mense is ingesluit in die lande wat voorstanders daarvan is nie. Insgelyks neem die aantal leerders wat uitgesluit word toe. Dit is dus belangrik om te verstaan wat met die konsep "insluiting" bedoel word en om krities te kyk na die teoretiese en praktiese implikasies ten einde "insluiting" te evalueer as onderwyskundige benadering om gestremdes te help. Anders gestel: Is "insluiting" 'n werkbare oplossing vir die onderwys van gestremdes in Suid-Afrika? (Marais, 1998:102-107).

Insluiting het 'n heel besondere oorsprong. Dit het ontwikkel in reaksie op diskriminasie teen mense wat "nie normaal" (gestremd, minderbevoorreg) funksioneer nie (Burden, 1995:44-55). Gebeure wat daartoe aanleiding gegee het dat insluiting as 'n benadering gebruik is, was onder meer:

- die mishandeling van mense voor die Industriële Revolusie en die geskrifte van Karl Marx;
- die menslike tragedies wat ervaar is tydens die Tweede Wêreldoorlog en die misbruik van navorsingsbevindinge in verband met IK-toetse, oorerwing en so meer;
- ras, geslag en ander vorme van diskriminasie, byvoorbeeld om mense apart te hou ("apartheid"), omdat geglo is dat dit vir alle partye die beste sou wees;
- die ontwikkeling van 'n kritiese benadering met betrekking tot die normale standaarde van die samelewing.

Die filosofie van "insluiting" het dus ontwikkel uit 'n spesifieke historiese agtergrond waar die oë van die samelewing geopen is vir gepaardgaande onregte. Die blaam vir gestremdheid is dus op die samelewing se skouers geplaas. Voorheen was 'n persoon as gestremd beskou soos gemeet aan die kriteria van 'n bepaalde samelewing. Die filosofie onderliggend aan insluiting maak dus daarop aanspraak dat ook gestremdes deel uitmaak van die "normale samelewing".

Die term "normaal" kry dus nuwe betekenis en die kriteria om normaliteit te bepaal verander dus. Gestremdes is dus normaal omdat hulle oor 'n aantal vermoëns beskik wat hulle nuttig maak vir die samelewing. Een vermoë hoef nie noodwendig beter as 'n ander te wees nie.

Die beginsels vir insluiting impliseer 'n warm, omhelsende houding teenoor alle mense. Insluiting is gebaseer op 'n leef-en-laat-leef-benadering. Volgens Thistleson (1992:379) in Burden (1995:44-55) is die filosofie onderliggend aan insluiting gebaseer op die sosiokritiese teorie.

In 'n sekere opsig is insluiting 'n nuwe en uiters populêre benadering wat in 'n aantal lande nagevolg word. Anders gestel, insluiting verwys na 'n ou benadering wat mense respekteer vir wat hulle is, behalwe dat hierdie benaderings nou 'n nuwe baadjie gekry het. Een so 'n benadering is dié van die Christen-gelowige.

3.11.3 Insluiting: 'n Bybelse reformatoriese perspektief

Voor die skepping van die mens het God iets unieks gedoen deur eers met Homself raad te hou deur te sê: "Kom, Ons maak die mens as Ons verteenwoordiger, Ons beeld ..." (Gen. 1:26) en "man en vrou het hy hulle geskep," (Gen. 1:27). "Die Here God het toe die mens gevorm uit die stof van die aarde en lewensasem in sy neus geblaas, sodat die mens 'n lewende wese geword het." (Gen. 2:7).

Die feit dat God met Homself raad gehou het, die mens as Sy verteenwoordiger aangestel is, hy God se beelddraer is en as mens die lewensasem ontvang het, maak die mens 'n unieke, belangrike wese in God se skepping, iets wat die mens tot diepe nederigheid, maar ook dankbaarheid en groot verantwoordelikheid moet stem. Laasgenoemde feite beklemtoon ook die belangrikheid van die lewe (Gen. 9:6; Eks. 20:13).

Hieruit kan afgelei word dat God alle mense (gestremdes en nie-gestremdes) in Sy skepping insluit. Alle mense beklee die verhewe posisie van beelddraer van God. Lewe is nie net vir sekere mense beskore nie. Insgelyks word alle kinders as gelykwaardig beskou en is nie ondergeskik aan ander leerders nie. Hul waardigheid ontleen hulle aan die feit dat alle kinders skepsels van God is en dat hulle almal op een of ander wyse arbeidswaardes kan verwesenlik.

God het in Sy almag en genade aan gelowiges die Tien Gebooie gegee as norm waarvolgens hul uit dankbaarheid ons geloof in God moet uitleef. Die eerste tafel van die Wet sê aan gelowiges presies hoe hul optrede teenoor God moet wees (Eks. 20:1-17). As gelowiges God waarlik liefhet, sal hulle hul naaste ook liefhê en die lewe eer, want God is die gewer daarvan.

In die bergrede sê Jesus hoe burgers van Sy koninkryk teenoor God en sy naaste moet lewe en optree. Daarom die bekende uitspraak van Jesus: "Alles wat julle wil hê dat mense aan julle moet doen, moet julle ook aan hulle doen ..." (Matt. 7:12). Die gelowige sal niks tot nadeel van die naaste doen nie. God ken die mens se hart en Hy weet dat die mens vir homself slegs die beste in die lewe wil hê. God stel die mens se liefde vir hom en die naaste gelyk.

Deur die gelykenis van die talente wil Jesus aan Sy toehoorders vertel dat mense verskillende talente en gawes uit God se hand ontvang het. Hoe meer talente hoe meer verantwoordelikheid (Matt. 25:14-30). Volgens die gelykenis verskil mense onder meer liggaamlik en psigies van mekaar. Kinders is ongelyk omrede die een kind ooreenkomstig sy individuele andersheid in staat sal wees om te kan vermag wat die ander nie kan nie of slegs gedeeltelik sal kan beheers. Die gelykwaardigheid van leerders, sowel as die ongelykheid tussen hulle word tans in 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys gehandhaaf (vgl. par. 3.11.8).

3.11.4 Wat impliseer "insluitende" onderwys?

"Insluiting" is 'n term wat wêreldwyd deur onderwyshervormers gebruik word om skole te daag met die beginsel (filosofie) dat alle leerders kan leer, selfs daardie met gestremdhede (Monahan et al. 1996:316). "The term 'inclusion' refers to a process whereby students with disabilities receive their education, with necessary special education support, primarily in general classrooms alongside other students without special education designations" (Fox & Ysseldyke, 1997:81).

'n Insluitende klas kan gedefinieer word as 'n "classroom which integrates students who have special needs with other students in regular education" (Vaidya, 1997:622). Tans behels insluitende onderwys die plasing van leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes in gewone klasse met die verskaffing van spesiale onderwys binne daardie omgewing.

In die tweede plek is "gelyk maar apart" ("separate but equal") nie grondwetlik nie. Om leerders te onttrek is dus 'n vergryping van die Handves vir Menseregte.

Voorstanders van insluitende onderwys huldig die standpunt dat verandering na 'n insluitende stelsel die potensiaal het om 'n meer effektiewe onderwys aan alle leerders te bied (Pearman et al. 1997:11). Die primêre doel met insluitende onderwys is om die onderwyser te help om eerstens die leerder in elke omstandigheid te sien en tweedens die gestremdheid (Smith & Hilton, 1997:6). Verdere doelstellings met insluitende onderwys is (i) om die sosialisering van gestremdes te verbeter; (ii) toegang te bewerkstellig tot gewone onderwysgeriewe en (iii) koste-effektiewe onderwys daar te stel (Lanier & Lanier, 1995:234; Sontag, 1997:390). Insluiting impliseer in der waarheid die verwelkoming van gestremdes in die kurrikulum, omgewing, sosiale lewe en selfkonsep van die skool (Smith & Hilton, 1997:5). Insluitende onderwyspraktyke is in verskillende lande met uiteenlopende grade van oorgawe begroet. In Europese lande soos Italië, Spanje, Denemarke en Swede is 'n beleid van volle insluiting aanvaar.

Volle insluiting behels die integrasie van alle leerders, insluitende daardie met ernstige gestremdhede, in gewone skole en klasse (Woolfolk, 1995:141).

Ander lande soos Australië, die Verenigde Koninkryk en die VSA het 'n meer geleidelike en versigtige benadering met die behoud van bestaande dienste in die vooruitsig gestel.

3.11.5 Insluitende onderwys in Australië

In Australië is 'n insluitende benadering sedert die vroeë tagtigerjare in die meeste state voorgestaan. Terugvoering oor die integrasie van gestremdes in gewone klasse was nie gunstig nie, aangesien baie faktore die proses gerem het. Van die belangrikste faktore wat geïdentifiseer is, was onvoldoende opleiding van onderwysers vir spesiale onderwys; 'n samehorigheid in die implementering van 'n beleid van integrasie en die gemis aan algemene wetgewing om integrasie (insluiting) te wettig en ook onvoldoende voorsiening van hulpmiddels.

Ofskoon die verskillende state en streke wat hulle onderwyswetgewing betref verbind is tot insluitende onderwys, verskil die individuele skole ingrypend in soverre die toepassing daarvan. Daar kom ook ingrypende variasies in state en streke voor, aangesien die verantwoordelikheid vir onderwys juridies swygsaam is. Dit beteken dat die Statebond beperkte gesag oor onderwys het en dit bly die voorreg van elke staat en streek om hulle eie onderwysvoorsiening te definieer en om die fasiliteite en steun wat benodig word te bepaal. Alle regsgebiede voorsien 'n reeks dienste vir kinders wat geïdentifiseer is as aangewese op addisionele hulp as gevolg van een of ander gestremdheid of geremdheid. Hierdie dienste wissel van spesiale skole op aparte terreine van onderwysondersteunende sentra en onderwyseenhede of spesiale klasse in gewone skole. Boonop ontvang baie gestremde leerders nou onderwys in gewone skole.

Omdat Australië geografies 'n wyd uitgestrekte land is, ontvang talle gestremde leerders as gevolg van hulle isolasie van ander toepaslike spesiale onderwysfasiliteite, onderrig in gewone klasse en skole (Forlin & Engelbrecht, 1997:3-4).

3.11.6 Insluitende onderwys in die VSA

In 1975 is wetgewing aanvaar wat rewolusionêre veranderinge in die onderwys van gestremdes tot gevolg gehad het. Die "Education for All Handicapped Children Act" (Public Law 94-142) (EHA) vereis dat alle state voorsiening maak vir gratis, toepaslike, publieke onderwys vir elke kind tussen die ouderdom 3 en 21 (tensy die betrokke staat nie gratis onderwys vir kinders van 3 tot 5 of 18 tot 21 jaar voorsien nie), ongeag die graad van gestremdheid. Die diens is in 1986 deur PL 99-457 ook uitgebrei na die state wat nie publieke onderwys aan leerders voorsien het nie. In dieselfde tydperk het spesiale onderwys-onderwysers en beleidsbepalers gesuggereer dat gewone en spesiale onderwys saamsmelt, sodat gewone skoolonderwysers nog meer verantwoordelikhede moet aanvaar vir die opvoeding van matig gestremde leerders. Die beweging

staan bekend as die "Gewone onderwysinisiatief" (Biehler & Snowman, 1997:202; Woolfolk, 1995:139-140; Monahan et al. 1996:316).

Insluiting het die gonswoord in Amerika geword. Kenmerke van vorige wetgewing is in 1990 vervat in PL 101-476. Dié wet het veral drie sake beklemtoon: die konsep "mins beperkte plasing", geïndividualiseerde onderwys en die beskerming van die regte van gestremde leerders en hul ouers.

- Mins beperkende plasing

  Dié wette vereis dat state prosedures ontwikkel om leerders in die "mins beperkende omgewing" te onderrig. Dit behels 'n opset so na as normaal moontlik binne die hoofstroom van onderwys. Sommige gestremde leerders mag die grootste gedeelte van die skooldag in 'n spesiale klas deurbring, maar mag een of meer klasse in Liggaamlike Opvoeding en Kuns in die gewone klas bywoon. In die meeste skole word ernstig gestremdes nie in gewone klasse geïntegreer nie, ofskoon daar in sommige state 'n beweging na volle insluiting is - die integrasie van alle leerders, selfs daardie met ernstige gestremdhede. (Biehler & Snowman, 1997:204-205; Pearman et al. 1997:11).

- Individuele onderwysprogram

  Samestellers van dié wette erken die individualiteit van elke leerder en dat 'n nommerpasprogram nodig is om vordering te maak. Die individualiserende onderwysprogram word geskryf en saamgestel deur 'n aantal kundiges op die gebied van spesiale onderwys (Woolfolk, 1995:142). Dié program moet die volgende elemente bevat: doelstellings, dienste wat verskaf word en kriteria om vordering te bepaal (Biehler & Snowman, 1997:203).

- Die regte van die gestremde leerder en sy ouers

  Verskeie stipulasies in die wette beskerm die regte van leerders en hulle ouers. Daar mag nie teen leerders gediskrimineer word nie en ouers het insae in inligting oor hulle kinders. Ouers mag selfs die programme teenstaan wat aan hul kinders gebied word.

3.11.7 Insluitende onderwys in die Verenigde Koninkryk

In die Verenigde Koninkryk het die Onderwyshervormingswetgewing van 1988 en die Onderwyswet van 1993 voorsiening gemaak vir aansienlike veranderinge ten opsigte van spesiale onderwysvoorsiening. Hierdie twee wette tesame met die "Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs" (Department for Education, 1994) het 'n nuwe sisteem vir die onderwys van leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes gepromoveer. Al hierdie wette het 'n impak op insluitende onderwys gehad (Forlin, 1997:2).

Die bekendstelling van die "National Curriculum in England and Wales" het die fokus andermaal weg van die individuele leerder na die vakinhoudelike en die daarmee gepaardgaande beklemtoning van eksamenuitslae verskuif. Onderwysers se onderneming ten opsigte van insluitende onderwys sou in sodanige omstandighede nie gedy nie.

3.11.8 Insluitende onderwys in Suid-Afrika

Die wet op Buitengewone Onderwys, 1948 (Wet 9 van 1948) is in 1967 vervang deur die Wet op Onderwysdienste, 1967 (Wet 41 van 1967). In artikel 2(1)(f) van hierdie wet is bepaal dat onderwys verskaf moet word ooreenkomstig die bekwaamheid, aanleg en belangstelling van leerders en die behoeftes van die land. Dit het gedui op gedifferensieerde onderwys aan die gewone leerders, maar het tegelykertyd ook die noodsaaklikheid van andersoortige onderwys vir die gestremde kind beklemtoon (Jooste, 1973:4).

Alle leerders wat volgens artikel 1 (ix) van die Wet op Onderwysdienste, 1967, "gestremde" leerders was, het vir buitengewone onderwys gekwalifiseer. Volgens hierdie artikel is die gestremde kind 'n "kind wat behoort tot die kategorie kinders wat in Bylae 1 vermeld word en wat ... na die oordeel van die sekretaris in so 'n mate in liggaam, verstand en gedrag van die van die kinders afwyk dat hy/sy:

I nie voldoende voordeel kan trek uit die gewone onderrig wat in die normale loop van die onderwys verskaf word nie;
II onderwys van 'n gespesialiseerde aard nodig het om haar/sy aanpassings in die gemeenskap te vergemaklik en
III nie in 'n gewone klas 'n gewone skool behoort by te woon nie, omdat sodanige bywoning vir hom/haar of vir ander leerders in daardie klas skadelik kan wees, en dat hy/sy voldoende baat sal vind by onderwys (Kruger, 1980:161-162).

Wet (41 van 1969) het voorsiening gemaak vir verskillende kategorieë gestremde leerders: dowes, hardhorendes, blindes, swaksiendes, epileptiese leerders, serebraal verlamdes en liggaamlik gestremdes.

Volgens die Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling (SA, 1987:18) is die gestremde kind in sowel die hoofstroom- as buitengewone onderwys geakkommodeer. Die algemene riglyn was plasing wat die minste beperkend was, en derhalwe het hoofstroomonderwys altyd voorkeur geniet. Volgens Donald (1996:71-85) is die internasionaal aanvaarde beginsel van "normalisering van gebreklikheid" deur middel van inklusiewe (insluitende) onderwys en die beskouing dat hoofstroomonderwys op sigself die plek is vir gespesialiseerde opvoedkundige inisiatiewe geïgnoreer.

Wet (41 van 1967) Spesiale en Buitengewone Onderwys het spesiale onderwys egter buite hoofstroomonderwys geplaas. 'n Verdere afleiding is dat dit 'n ontoepaslike en diskriminerende praktyk was wat deur wetgewing reggestel moes word (Wet op Spesiale en Buitengewone Onderwys,1967).

'n Uitvloeisel hiervan was die aanvaarding van die Witskrif Departement van Onderwys en Opleiding (SA, 1995) se voorstel dat 'n nasionale kommissie oor besondere behoeftes in Onderwys en Opleiding daargestel moes word. Dié voorstelle is vervat in die Suid-Afrikaanse Skolewetsontwerp van 1996 en die memorandum van die Departement van Onderwys wat onder meer bepaal het dat alle leerders toegang tot onderwysgeleenthede in die wydste sin van die woord moes hê en so ver moontlik onderrig moes word in 'n normale leeromgewing.

In hulle besprekingsdokument stel die National Commission on Special Needs in Education (NCSNET, 1997) voor dat toepaslike en effektiewe onderwys in Suid-Afrika so georganiseer moet word dat alle leerders toegang tot 'n enkele insluitende onderwysstelsel sou hê wat vatbaar is vir 'n verskeidenheid. Aanduidings was dat insluitende onderwys in 1998 in Suid-Afrika geïmplementeer sou word.

3.11.9 Praktiserende onderwysers, onderwysstudente en ander rolspelers se houding oor insluitende onderwys

Center en Ward (1987:41-55) het 'n reeks ondersoeke geloods oor die geskiktheid van hoofstroomonderwys (insluitend) vir leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes. Proefpersone bestaande uit skoolhoofde, onderwysers, skoolsielkundiges en onderwyskundiges moes op 'n vyfpuntskaal die geskiktheid van hoofstroomonderwys vir leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes aandui.

Die bevinding was dat die houdings teenoor hoofstroomonderwys vir leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes in 'n hoë mate beïnvloed is deur die aard van die probleem wat deur die proefpersone gekategoriseer moes word en, in 'n mindere mate, die professionele agtergrond van die respondente. Geen bewyse van konsensus ten gunste van 'n totale insluiting- ("inclusive") of uitsluitingsbenadering tot spesiale onderwys kon gevind word nie (Ward & Le-Dean, 1996:207).

'n Faktorontleding van die skoolsielkundiges se data het byvoorbeeld aan die lig gebring dat dié groep se houdings waarskynlik meer beïnvloed is deur die tradisionele kategorieë vir leerders wat kwalifiseer vir spesiale onderwys as wat die geval met onderwysers en skoolhoofde was (Center & Ward, 1987:41-55).

Ten spyte van Reynolds et al. (1987:391-398), Thousand en Villa (1990:1-24) en andere in die VSA se vertoë tot volle insluiting ("full inclusion") waardeur die kanse van baie leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes aansienlik verbeter het om hul regmatige deel van onderrig te ontvang, is daar nog geen eenstemmigheid oor die moontlikheid om hoofstroomonderwys vir leerders met spesiale opvoedkundige

behoeftes deur middel van wetgewing te verseker nie (Thousand & Villa, 1990:1-24); Giangreco et al. 1997:329-341).

Die resultate van Marais (1998:102-108) se ondersoek oor finalejaaronderwysstudente aan die Potchefstroomse Universitiet vir CHO en die Potchefstroomse Onderwyskollege se houding met betrekking tot die plasing van leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes, toon dat dit nie te veel verskil van dié van ervare onderwysers nie (Center & Ward, 1987:41-51).

Wat die groep se algemene houding betref, het 143 (70.4%) aangetoon dat hulle "saamstem" en "geheel en al saamstem" met die bewering in item 6 van die vraelys: "Ek glo dat leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes by die gewone gemeenskap ingeskakel moet word"; 128 (63.0%) het laat blyk dat hulle "saamstem" en "geheel en al saamstem" met die bewering in item 7: "Ek glo om die volledigste inskakeling by die gewone gemeenskap te bewerkstellig, is dit noodsaaklik om te begin deur leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes by die gewone klasse in te skakel, ondersteun deur toepaslike hulp". Hoe dit ook al sy het die response op item 8: "Ek glo dat alle kinders, ongeag enige spesiale opvoedkundige behoefte, in 'n gewone klaskamer onderrig moet word, en wel die meeste van of al die tyd" baie verskil van die vorige twee items. Slegs 60 (34.0%) respondente het saamgestem of geheel en al saamgestem, terwyl 105 (51.7%) ten sterkste verskil het.

Dit lyk of daar geen konsensus ten gunste van 'n insluitende onderwysvoorsiening is nie, en die keuse van plasing is duidelik afhanklik van die erns van die onderhawige probleme tesame met die intensiteitsgraad en vindingrykheid wat nodig blyk te wees. Die data stem ooreen met die bevindinge van ander navorsing (byvoorbeeld Ward & Le-Dean, 1996:207-218). Die tipes belemmerende kondisies wat die meeste besorgdheid gewek het, was dié van ernstige liggaamlike en/of intellektuele gestremdheid, asook dié wat deur emosionele en gedragsprobleme gekenmerk word. Kinders met sulke probleme mag op spesiale onderwys aangewese wees. Hoe dit ook al sy, met toepaslike steun is die insluiting van leerders met 'n ligte graad van liggaamlike en sensoriese of intellektuele gestremdhede in die hoofstroom as uitvoerbaar geag.

3.11.10 Kritiese evaluering van insluiting

Voorstaanders van insluiting huldig veral drie argumente om hulle saak te verdedig. In die eerste plek toon navorsing dat gestremde leerders wat nie in gewone skole en klasse (insluitende onderwys) onderrig ontvang nie, akademies en sosiaal swakker vaar as gewone leerders. Tweedens, deur die nabootsing van nie-gestremde leerlinge kan aanvaar word dat gestremde leerders, deur interaksie met gewone leeringe, meer sal leer deur gewone klasse by te woon. In die derde plek is "gelyk maar apart" ("separate but equal") nie grondwetlik nie. Om leerders te onttrek is dus 'n vergryping van die Handves van Menseregte (Biehler & Snowman, 1997:205). Insluiting benadruk die waarde van mense. Dit akkommodeer gestremdes as volle vennote in 'n normale samelewing en help hulle om die effek van uitsluiting te oorkom. Volgens Pearman et al. (1997:11) toon insluitende onderwys die potensiaal om 'n meer effektiewe onderwys

vir alle leerders te wees. Die klem sal val op die verbetering van onderrig in individualisering, eerder as meting en die etikettering van leerders.
Verdere argumente ten gunste van insluitende onderwys is dat:

- gesegregeerde (aparte) onderwys gestremde leerders isoleer;
- dit onnodige en onnatuurlike afhanklikheid kweek;
- dit die ontwikkeling van natuurlike verhoudings rem;
- dit deelname aan skoolaktiwiteite ontwrig;
- dit tot onbillikheid met betrekking tot die voorsiening van skaars bronne lei;
- ekonomies nie haalbaar sal wees nie;
- gewone onderwys die stelsel eerder as die leerder dien (Giangreco et al. 1997:330-331);
- dit moreel nie regverdigbaar is nie. Lloyd Dunn het reeds in 1968 te kenne gegee dat ..... "no child with a disability should be 'rejected' from a regular class and placed in a special class".
- Volgens Biehler & Snowman (1997:205-206) is insluitende onderwys tot mislukking gedoem omrede hoofstroomonderwys ..... "remained firmly answerable to it's own necessities and imperatives and has shown little inclination to be driven by the principles and priorities of special needs".

Daar is egter ook gevaartekens aanwesig. Pearman et al. (1997:11) meen dat argumente ten gunste van insluitende onderwys eensydig beklemtoon word. Daar is tans weinig bewyse dat beleidsbepalers en skole 'n stelsel van insluitende onderwys aanvaar het. Argumente teen insluitende onderwys is onder meer die volgende:

- Steunpersoneel ontwrig die klasskedule en roetine en
- steunpersoneel gebruik metodes wat tegnies en stigmatiserend vir leerders is.

Dan is daar 'n hele aantal organisasies van gewone en spesiale onderwyskundiges en segsmanne vir gestremde leerders, soos die "Commission on the Education of the Deaf", The "Council for Exceptional Children," die "Learning and Disabilities Association" en die "National Education Association" wat sterk bewoorde beleidsverklarings uitgereik het ten gunste van 'n aparte spesiale onderwyssisteem (Fox & Ysseldyke, 1997:82).

In 1994 is daar onder meer 'n moratorium op insluitende onderwys aangevra, ... "that more time and thought be put into balancing the needs of special education and general education students alike" (Gorman & Rose, 1994;10). Daar is heelwat skeptisisme of insluitende onderwys uitvoerbaar is, wat nog te sê of dit wenslik in sekondêre skole is.

Die skeidingsvlak tussen gewone en spesiale onderwys is een van die belangrikste en dringendste vraagstukke/kwessies wat onderwys in die volgende eeu die hoof sal moet bied.

"The evidence that bears on the inclusion issue is somewhat limited and inconsistent, but it seems to indicate, at least for now, that inclusion is a mostly workable and somewhat beneficial practice" (Biehler & Snowman, 1997:206). Insluitende onderwys is tans alles behalwe universeel aanvaarbaar vir onderwysers en onderwys-beleidmakers. Sommige skrywers het aangetoon dat die inisiatiewe ten gunste van onderwysvernuwing, soos insluitende onderwys, wat baie nouer samewerking en koördinasie tussen spesiale en gewone onderwys vereis, baie meer steun by spesiale onderwysteoretici geniet as by die meeste gewone onderwysbeleidmakers en onderwysers. Die argument is dat (sonder groter steun van die gewone onderwyskorps) verreikende verandering nie moontlik is nie (Fox & Ysseldyke, 1997:82).

3.11.11 Die toekoms

Miskien moet daar tog deur onderwysbeleidmakers ag geslaan word op die mening van 'n persoon soos Albert Shanker, president van die American Federation of Teachers (AFT) tydens die 1994 AFT-konferensie oor "Inclusion: Where we stand: I do believe very large numbers of students now separated into special education could be included and integrated into regular classes and it would be beneficial ... [BUT] we must put the brakes on the helter-skelter, even tumultuous rush toward full inclusion so that everyone involved - parents, school boards, legislators... can develop a policy based on what is best for all children in our public schools... Full inclusion is becoming more widely practised based on budgetary and social motivation and not what most Americans think classrooms ought to be about, which is education" (Woolfolk, 1995:143).

Ons is getuie van 'n groeiende beweging ten gunste van insluitende onderwys in die ganse VSA, Kanada, Australië, Europa en nou ook Suid-Afrika (Van der Spuy, 1997:18). Twee belangrike redes wat hiervoor aangevoer kan word, is die feit dat Suid-Afrika, soos Australië, geografies 'n wyd uitgestrekte land is en dat gestremde leerders as gevolg van hulle isolasie van ander toepaslike spesiale onderwysfasiliteite uitgesluit is en onderrig in gewone klasse sal ontvang. In die tweede plek kan die onderwys-departement spesiale onderwysfasiliteite nie langer bekostig nie. Daar is sterk aanduidings dat wanneer insluitende onderwysprogramme geïmplementeer word met toepaslike opgeleide personeel en met voldoende steun, die programme vir gewone en matig gestremde leerders voordelig sal wees. Insgelyks, indien goed opgeleide onderwysers en toerusting nie voorsien word nie, sal beide groepe leerders swaar kry en die toepaslikheid van insluitende onderwys beproef word.

Mens kan aanvaar dat die praktyk van toepaslike insluitende onderwys in die toekoms gaan uitbrei. Indien dit sou gebeur, moet die regering die leiding neem met die opleiding en opvoeding van beide beleidmakers en onderwysers ten opsigte van noodsaaklike bestanddele van 'n suksesvolle insluitende onderwysprogram. Ons ervaar 'n stukrag vir 'n meer eenvormige kurrikulum waarby gestremde leerders sal baat.

Versigtige beplanning en die opvoeding van die besluitnemer sal belangrik wees ten einde te verseker dat leerders wat 'n gedifferensieerde kurrikulum benodig dit wel ontvang en dat noodsaaklike kurrikulumaanpassings vir leerders met diverse leerstyle en behoeftes gemaak kan word.

'n Meer eenvormige stelsel sal kostebesparend wees. Die ideaal moet egter wees die voorsiening van die beste onderwys moontlik. 'n Eenvormige onderwysstelsel moenie bloot as 'n kostebesparende oefening beskou word nie.

Die toekoms in Suid-Afrika hou baie belofte in - sowel as talle uitdagings (Bird, 1997:51). Binne afsienbare tyd gaan primêre en sekondêre skoolonderwysers in Suid-Afrika in toenemende mate leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes in hulle klasse hê - en hulle sal dit moet kan hanteer.

Die vooruitsig is verskriklik, maar dit het ook positiewe aspekte. Een moontlike voordeel is die verwydering van etikettering. Selfs daardie wat opvallend "anders" is, mag hulle regmatige plek in die skoolgemeenskap inneem (Green, 1991:84).

Indien Horrace Mann die onderwystoneel aan die begin van die 21ste eeu kon beleef, sou hy waarskynlik waarneem dat sy visie vir 'n algemene skool vir alle leerders uiteindelik binne bereik is (Bird, 1997:51).

3.12 SAMEVATTING

Die geskiedenis van spesiale onderwys in die RSA reflekteer 'n duidelike politieke en sosiale ontwikkeling tydens die apartheidsera. Met die koms van 'n nuwe demokratiese Suid-Afrika is geleenthede geskep om te heroorweeg en te herorganiseer om 'n veranderde sisteem in die onderwys te bewerkstellig.

'n Mens sou verder verwag dat 'n toonaangewende land soos die RSA ook in die res van Afrika 'n belangrike rol as leier sal speel op die terrein van gespesialiseerde onderwys (Du Toit, 1996:19).

Volgens Davies en Green (1998:97) het hoofstroomonderwys nie net met akademiese vermoëns te make nie, maar eerder met die regte van mense. Die Nasionale Kommissie van Spesiale Onderwysbehoeftes en Opleiding (NCSNET, 1997) en die Nasionale Komitee vir Ondersteunende Onderwys (NCESS, 1997:11) definieer inklusiewe onderwys as onderwys waar alle leerders toegang tot 'n enkele onderwyssisteem het en diversiteit kan verantwoord.

Davies en Green (1998:100) se navorsing oor hoofstroomonderwysers se houding teenoor hoofstroomonderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes was positief en ondersteunend.

Marais (1998:103) se navorsing oor die onderwysstudente se houdings oor leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes wys daarop dat daar verdere navorsing in die verband onderneem moet word, aangesien geen bewyse van konsensus ten gunste van totale insluiting (inklusiwiteit) of uitslutingsbenadering tot spesiale onderwys gevind kan word nie.

Tempelhoff (1999:12) beweer dat fisies en verstandelik gestremde leerders wat by Vaalpark Primêre Skool ingeskryf het optimaal in die klas gestimuleer word en hulle leer dat hulle "met hul gebreke en al" deur die res van die leerders aanvaar word. Dit help om hulself te aanvaar. Volgens die skoolhoof, mnr. Frans Coetzer, is die dae toe mense 'n gestremde vreemd aangekyk het vir altyd verby. Hierdie benadering het ook 'n positiewe uitwerking op die ander leerders en sluit ook aan by die regeringsbeleid.

Volgens die Witskrif Departement van Onderwys en Opleiding (SA, 1998:33) is die beleid vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes nog nie voltooi nie, alhoewel die nasionale minister die beginsel ondersteun om soveel leerders met spesiale onderwysbehoeftes as prakties moontlik in die gewone onderwystroom in te sluit.

Spesiale onderwys het in baie kinders se lewens gedien as 'n geleentheid van mislukking tot gelukkige leerders en landsburgers. As die totale leerderpopulasie egter in berekening gebring word, is dit 'n baie klein puntjie van die ysberg wat gehelp kon word.

Kan daar nie vir al die leerders van die land dieselfde onderrrig en geleenthede gebied word nie? Is dit 'n saak wat weer na gekyk moet word?

Die inklusiwiteitsgedagte is moontlik die mees bekostigbare model wat dieselfde geleenthede aan al die gestremde leerders van die land kan bied.

Suid-Afrika se onderwysstelsel het nog vele ysters in die vuur. Terwyl die uitkomsgebaseerde kurrikulum 2005 op die been moet kom, staar probleme soos finansies en inklusiwiteit die onderwysdepartement in die oë.

In hoofstuk 4 sal entrepreneurskap vir leerders met leerprobleme volledig bespreek word.

HOOFSTUK 4

ENTERPRENEURSKAPONDERRIG VIR LEERDERS MET LEERPROBLEME

4.1 INLEIDING

Vir Suid-Afrika lê 'n uitdagende periode van sosiale en opvoedkundige hervorming voor. Om suksesvol te wees moet 'n stabiele ekonomie geskep word. Alhoewel dit 'n simplistiese benadering is om te suggereer dat entrepreneurskaponderrig die ekonomiese probleme van Suid-Afrika sal oplos, kan 'n mens nie die belangrikheid daarvan ignoreer nie. Daar is reeds by verskeie geleenthede beweer dat Suid-Afrika nie oor 'n entrepreneuriese kultuur beskik nie. Een van die redes vir hierdie gebrek aan 'n entrepreneuriese kultuur is gefundeer in 'n negatiewe houding teenoor entrepreneurskap (O'Neill & Van den Berg, 1992:1).

In 1 Tessalonisense 4:11 en 12 is daar 'n oproep dat die mens "self in sy lewensonderhoud moet voorsien" en nie van iemand anders afhanklik behoort te wees nie. Deur entrepreneurskaponderrig behoort die jeug meer toereikend toegerus te word vir die toekoms. Entrepreneurskapmoontlikhede is binne bereik van elkeen wat dit wil beoefen. Die ouerhuis is die primêre omgewing waarin kinders blootgestel kan word aan entrepreneuriese beginsels (Esterhuizen et al. 1998:240).

Met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys volgens Kurrikulum 2005, gaan alle leerders, ook die leerders met leerprobleme, die geleentheid gebied word om entrepreneurskaponderrig te ontvang.

In die volgende afdeling gaan gekyk word na wat entrepreneurskap behels.

4.2 WAT IS ENTREPRENEURSKAP?

4.2.1 Definisie van entrepreneurskap

Volgens Moolman (1992:1) dui die begrip entrepreneurskap op 'n aantal uiteenlopende betekenisse. Die Franse werkwoord "entreprendre", wat beteken "om iets te onderneem", kan selfs teruggevoer word na die twaalfde eeu en die selfstandige naamwoord daarvan na die vyftiende eeu. Die begrip is vir die eerste keer in Engels in 1475 gebruik en daarna het verskeie navorsers en skrywers ekonomiese terorieë rondom die begrip gebou om dit te probeer verklaar. Die begrip dui op 'n persoon wat ondernemend, leidinggewend en risiko-draend optree.

Lambing en Kuehl (1997:10) definieer die term entrepreneurskap uit 'n Franse oogpunt soos dit die laaste 200 jaar gebruik is. Die woord entrepreneur is afgelei van "between" en "to take" waar die entrepreneur posisie inneem tussen 'n voorsiener en 'n kliënt en dan die risiko-besluit moet neem. 'n Entrepreneur word ook gedefinieer as iemand wat

ekonomiese hulpbronne uit 'n gebied van 'n laer ekonomiese moontlikheid na 'n gebied met 'n hoër ekonomiese moontlikheid verplaas.

Entrepreneurskap is 'n menslike daad wat iets waardevols skep uit byna niks. Dit is die najaag van 'n geleentheid, ongeag die bronne of gebrek daaraan. Dit vereis visie en die passie en oorgawe om ander te lei in die najaag daarvan. Dit vereis ook 'n gewilligheid om berekende keuse te waag (Lambing & Kuehl, 1997:11).

Volgens Timmons (1994:7) is daar verskillende definisies van entrepreneurskap en lewer elke definisie 'n sinvolle bydrae om die begrip entrepreneurskap beter te verstaan. So sê Botha en Botha (1998:5) byvoorbeeld dat enige persoon wat 'n onderneming besit as 'n entrepreneur beskou kan word.

Kent (1990:6) definieer op sy beurt entrepreneurskap as 'n proses van kreatiewe verandering wat in 'n nuwe onderneming kan vergestalt. 'n Entrepreneur word nie voorgeskryf nie, maar is 'n navorser en ondernemer! Entrepreneurskap kan beter gedefinieer word na aanleiding van die resultate daarvan as wat die karaktertrekke geëvalueer sou word.

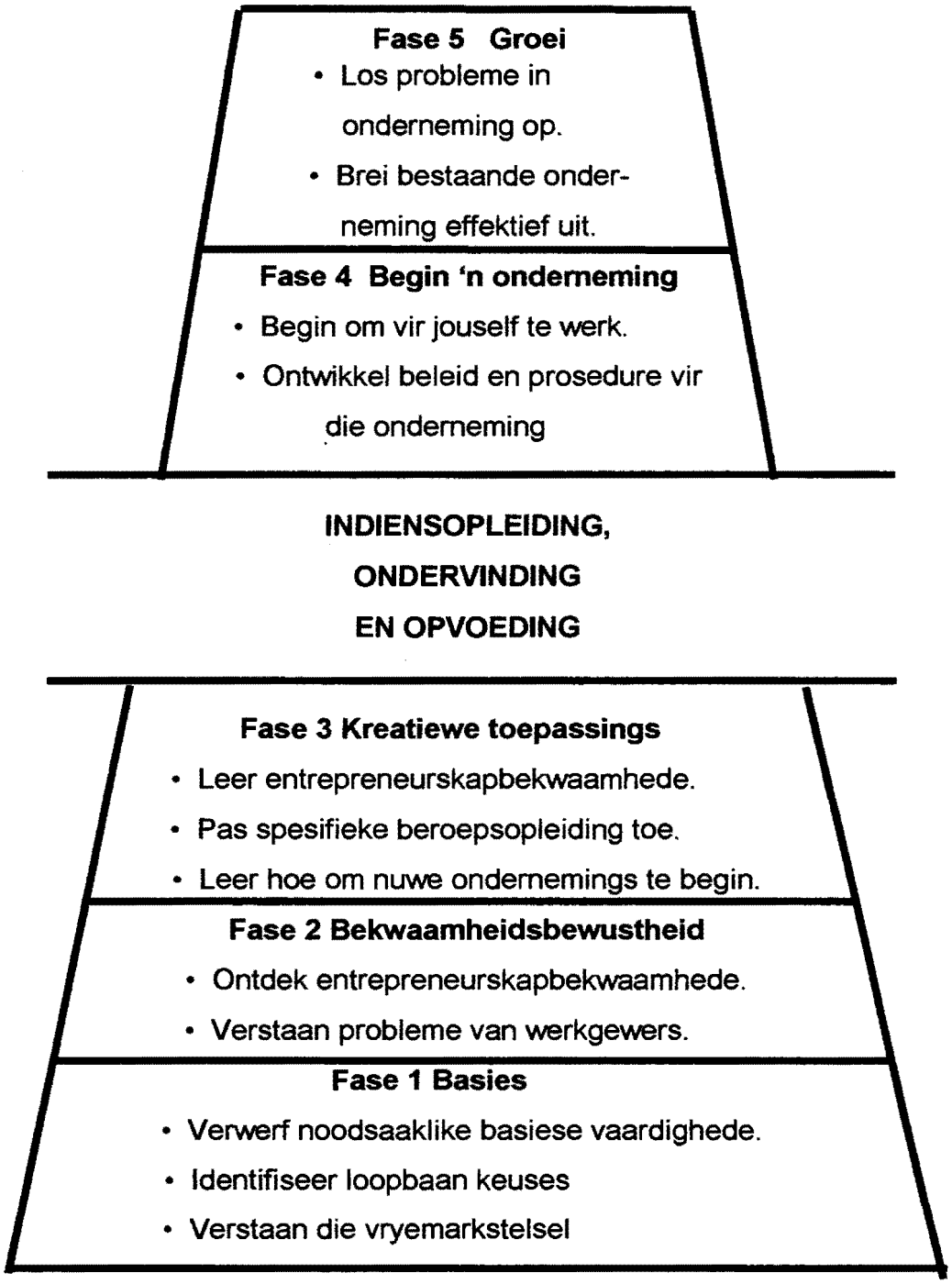
Uit bogenoemde definisies van entrepreneurskap kan afgelei word dat die begrip "entrepreneurskaponderrig" verdere verduideliking noodsaak. In die volgende afdeling sal 'n model van entrepreneurskapontwikkeling bespreek word.

4.2.2 'n Model vir entrepreneurskapontwikkeling

Volgens Kurrikulum 2005 (SA, 1997) is entrepreneurskaponderrig nie alleen een van die 12 kritieke uitkomste nie, maar ook van die spesifieke uitkomste in veral die leerareas lewensoriëntering asook ekonomiese en bestuurswetenskappe.

Ashmore (1990:214) se model vir entrepreneurskapontwikkeling word in Figuur 4.1 as 'n lewenslange leerproses voorgestel.

FIGUUR 4.1
'n MODEL VIR ENTREPRENEURSKAPONTWIKKELING



(Ashmore, 1990:214).

Die vyf fases van Ashmore se model word vervolgens kortliks toegelig:

Fase 1. Basies: Dit is die fase waarin basiese vaardighede verwerf word. Loopbaankeuses word gedurende hierdie eerste fase geïdentifiseer en kennis van die vryemarkstelsel word aangeleer. Gemotiveerdheid om te leer en individuele geleenthede vir leer is spesiale uitkomste van fase 1.

Fase 2. Bekwaamheidsbewustheid: Entrepreneurskapbekwaamhede wat met ander vakke in die kurrikulum kan oorvleuel, word aangewend om die vaardighede in entrepreneurskap te bevorder. 'n Bewustheid van ondernemings en die verstaan van probleme van werkgewers is uitkomste van fase 2.

Fase 3. Kreatiewe toepassings: Leer hoe ondernemings begin word en watter entrepreneurskapvaardighede belangrik is met die oprigting van ondernemings. Die toepassing van spesifieke beroepsleiding rus die leerders toe om nuwe ondernemings te begin en kreatief te werk te gaan.

Fase 4. Begin 'n onderneming: Volwassenes maak van entrepreneurskap-programme gebruik om indiensopleiding te ondergaan en ondervinding op te doen. Alle volwasse leerders met leer- of liggaamsgebreke word by hierdie programme betrek. Die werklike wêreld van werk word in hierdie fase beleef en die voornemende entrepreneur kan nog verandering aan sy beplanning aanbring.

Fase 5. Groei: Gedurende hierdie fase is die entrepreneur bedrywig in 'n onderneming en neem kennis van inligting in verband met belasting en of nuwe inligting in verband met die onderneming. Probleme in die onderneming moet opgelos word en die bestaande bedrywighede word effektief uitgebrei. Hierdie fase kan verder bestaan uit 'n aantal seminare en werkswinkels om tred te hou met die verwagtinge van die maatskappy en gemeenskap. Hierdie groeifase van gedurige verbetering en verandering word goed saamgevat in die lewenslange entrepreneur-skapontwikkelingsmodel in Figuur 4.1 (Ashmore, 1990:211-229.)

Tabel 4.1 stel 'n aanbeveling van entrepreneurskapontwikkeling en die toepassing van entrepreneurskapprogramme voor, sowel as die inrigting wat verantwoordelik vir die opleiding sal wees binne die nasionale kwalifikasieraamwerk.

TABEL 4.1
MODEL VIR ENTREPRENEURSKAPONTWIKKELING

PROGRAMMES	PHASES	INSTITUTIONS
Small business management programmes	**5. Growth** Solve business problems Expand existing businesses	Training Centres and financing institutions like BPL, IDC, SBAB, KUHLA, Ntsika
Entrepreneurship programmes	**4. Start a business** Become self-employed Develop policies and procedures for business	Universities, Technicons, Technical Colleges
Delivery vehicle Local and national SMME support Skill training Management Support Technology access	**JOB EXPERIENCE AND TRAINING**	Entrepreneurial support centres Centres for young entrepreneurs Community Digital Utility Technopreneur centres
Business Ventures: Business plan (Gr. 12) Shake Out (Gr. 10-12)	**3. Creative applications** Learn entrepreneurship competencies Apply occupational training Learn how to start a new business	**Secondary School** FET Band Gr. 10-12
Business Ventures: Work Out (Gr. 9) Start Out (Gr. 8) Entrepreneurship: Your own business (Gr. 7)	**2. Competency awareness** Discover entrepreneurship compentencies Understand the problems of employers	ABET Senior Phase 4 GET Band Gr. 7-9
Mini-society Curriculum 2005 Business Ventures Pop Up (Gr. 2-4)	**1. Basics** Acquire basic skills Identify career options Understand system	Primary School ABET GET Band Intermediate Gr. 4-6 3 Foundation Gr. 1-3 2 Pre-School Gr. R 1

Soos aangehaal uit: (Ashmore, 1990:214) en (Onderwyshulpdienste. Noordwes, 1998:13).

Genoemde model in Figuur 4.1 en Tabel 4.1 gee 'n duidelike aanduiding op watter vlakke en op watter lewenstadium spesifieke leerstof aangebied behoort te word. Wanneer Kurrikulum 2005 met betrekking tot entrepreneurskaponderrig bespreek word, sal weer na Figuur 4.1 en Tabel 4.1 verwys word.

In die volgende afdeling sal eienskappe vir entrepreneuriese sukses bespreek word.

4.2.3 Eienskappe van entrepreneuriese sukses

Timmons (1994:199-200) noem die volgende eienskappe vir entrepreneuriese sukses:

- *Verbintenis en vasberadenheid.* Verbintenis en vasberadenheid om die beste van 'n geleentheid te maak word as belangrike eienskappe beskou. Die entrepreneur is 'n uithouer en harde werker. Lang ure sal hom nie afskrik nie. Die entrepreneur sal ook soms sy salaris inboet en 'n verlaging van inkomste aanvaar.

- *Leierskap.* Entrepreneuriese leiers het 'n interne lokus van kontrole wat eie is aan entrepreneurs. Entrepreneurs kan nie net vooruit beplan nie, maar is ook uitvoerders van die beplannings.

- *Tegnologie en bemarking is deel van 'n entrepreneur se kennis.* Entrepreneurs is goeie bestuurders en handhaaf goeie verhoudinge met verskeie belangegroepe. Die entrepreneur het ook 'n bekwame span wat sy visie deel.

- *Geleentheidsgeoriënteerd.* Met kreatiewe moontlikhede is daar altyd idees by die entrepreneur teenwoordig. Geleenthede word bedink en die uitkoms word opgevolg. Al sou die entrepreneur krisisse beleef, sal dit in geleenthede omskep word.

- *Verdraagsaamheid ten opsigte van risiko, dubbelsinnigheid en onsekerheid.* Entrepreneurs word blootgestel aan finansiële en persoonlike risiko. Entrepreneurs hanteer konflik en spanning wat ontstaan uit terugslae baie positief.

- *Kreatiwiteit, selfvertroue en aanpasbaarheid.* Suksesvolle entrepreneurs is nie tevrede met die normale verloop van sake nie. Hul bevraagteken die normale doen van dinge en dink kreatief en vernuwend oor bestaande sake. Entrepreneurs glo in hulself en in hul vermoëns. Entrepreneurs soek aktief na oplossings wanneer terugslae ervaar word. Entrepreneurs is oop vir verandering en kan maklik in veranderde situasies aanpas.

- *Motivering om te oorleef.* Suksesvolle entrepreneurs is intrinsiek gemotiveer om doelwitte te bereik. Die wil om te presteer eerder as behoefte aan status en mag is tipiese eienskappe van die suksesvolle entrepreneur. Finansiële oorwegings is nie die enigste oorweging vir motivering nie, maar ook die prestasies wat aan die suksesvolle entrepreneur bepaalde mag verleen.

- *Suksesvolle entrepreneurs is eerlik teenoor hulself met betrekking tot hulle sterk- en swakpunte.* Hulle weet ook wat hulle kan en nie kan doen nie (Steyn, 1998:4-6).

- *Timmons (1994:7) sê verder dat suksesvolle entrepreneurs skeppend is en iets van waarde bou uit feitlik niks.* Entrepreneurskap is nie 'n vinnige rykwordidee nie, maar eerder 'n langtermynbelegging met kontantvloei-moontlikhede.

- *Entrepreneurs moet oor visie en passie beskik in die oordra van entrepreneurskap aan ander deelnemers.*

- *Entrepreneurs is gewillig om berekende risiko's te neem.*

- *Hulle bou ook 'n span en sien geleenthede waar ander chaos sien.*

In die volgende afdeling gaan enkele sake oor kreatiwiteit en entrepreneurskap bespreek word.

4.3 KREATIWITEIT EN ENTREPRENEURSKAP

Kreatiwiteit is belangrik vir 'n entrepreneur, omdat 'n entrepreneur vernuwend moet handel. Sake word deur die entrepreneur op unieke wyses aangepak. 'n Entrepreneur word ook gesien as 'n persoon met skeppende vermoëns (Rickards, 1997:10-11).

Kreatiwiteit is die vermoë om nuwe idees te ontwikkel, terwyl innovasie die toepassing van skeppende idees is. Die skepping van iets nuuts kan ook uitloop op 'n nuwe tegniek (Ramo, 1988:1-2).

Volgens De Klerk en Kroon (1992:227-228) is kreatiwiteit die skeppende, rasionele proses om nuwe idees in situasies te onderskei en te ontwikkel tot iets nuuts en oorspronkliks. Elke mens beskik oor 'n meerdere of mindere mate van kreatiwiteit wat vorendag kom wanneer die mens se denke ingespan word.

Kreatiwiteit is nie 'n saak wat alleen staan nie. Kreatiwiteit gaan gepaard met wysheid en 'n intellektuele vermoë wat ook ervaring insluit. Om maksimum voordeel uit nuwe idees te verkry moet deeglik beplan word. Alleen dan kan innovasie die beeld wat kreatief bedink en beplan is daar stel (Ramo, 1988:4).

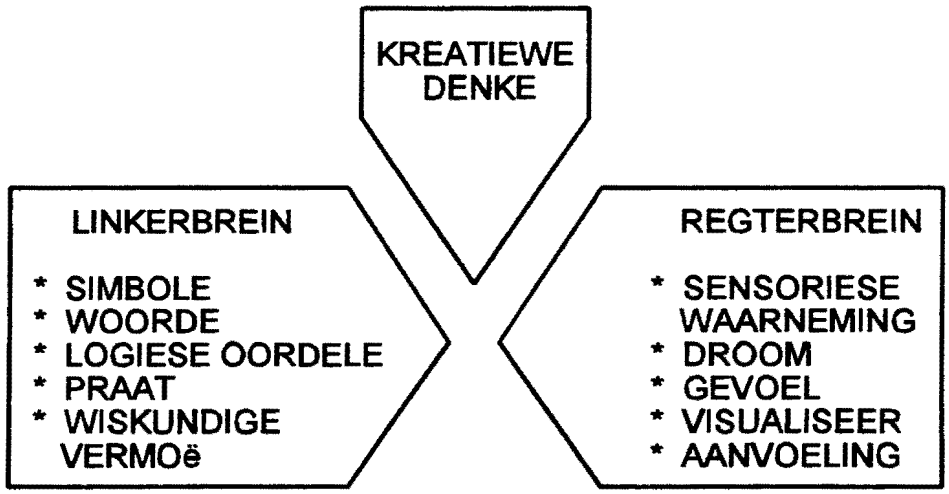
Kreatiewe persone het 'n sterk gevoel vir onafhanklikheid. Navorsing gerig op die eienskappe van entrepreneurs het onder andere bevestig dat outonomie en kreatiwiteit noodsaaklik is vir professionele persone soos argitekte en navorsers (Geis, 1988:27).

Kuhn (1988:642) beweer dat hoe meer kreatiwiteit en innovasie aangewend word, hoe meer vloeiend is dit beskikbaar. Alhoewel kreatiwiteit en innovasie binne 'n individu geleë is, kan dit ook ontwikkel word deur inligting te deel en situasies te bespreek. 'n Kreatiewe en innoverende kultuur kan bydra tot kreatiewe en innoverende bestuur.

Proctor (1995:1) sê dat kreatiwiteit 'n daaglikse verskynsel is. Dit breek denkwyses af en rekonstrueer die denke om nuwe insigte te bekom. Kreatiwiteit is teenwoordig wanneer eie denke so georganiseer word dat verskillende sienings van 'n situasie ontwikkel kan word.

Kreatiewe denke vereis die koördinering van die linker- en die regterbrein. Dit impliseer dat verskillend na sake gekyk moet word om die regter- en die linkerbrein in te span en so kreatiewe denke te bevorder (Proctor, 1995:41).
In Figuur 4.2 word getoon hoe die tweebreinteorie kreatiwiteit bevorder.

FIGUUR 4.2
TWEEBREINTEORIE



(Proctor, 1995:41).

Kurrikulum 2005 en Uitkomsgebaseerde Onderwys se onderwysbenadering leen hulle uitstekend daartoe om kreatiwiteit by leerders te bevorder. Hierdie benadering sal in die volgende afdeling bespreek word.

4.4 UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

Die beleidsdokument van die Departement van Onderwys in verband met Uitkomsgebaseerde Onderwys in Suid-Afrika (SA, 1997:9-10) maak voorsiening daarvoor om leerders met spesiale onderwysbehoeftes te akkommodeer. Leerders wat probleme ervaar met basiese funksies soos lees, spelling, skryf en berekeninge sal deur alternatiewe metodes geëvalueer word om hul ware potensiaal en vlak van ontwikkeling te bepaal. 'n Paradigmaskuif sal vanaf die bestaande metodes van evaluering na meer oorspronklike en spontane metodes gemaak moet word.

Die goedgekeurde agt leerareas is soos volg:

- Taalvaardigheid en kommunikasie
- Mens- en sosiale wetenskappe
- Tegnologie
- Wiskundige vaardigheid en wiskundige wetenskappe
- Natuurwetenskappe
- Kuns en kultuur
- Ekonomiese en bestuurswetenskappe
- Lewensoriëntering

Hierdie agt leerareas het gesamentlik 66 spesifieke leeruitkomstes (Tabel 4.2). Twee van hierdie leerareas, naamlik "lewensoriëntering" en ook "ekonomiese en bestuurswetenskappe", maak voorsiening vir entrepreneurskaponderrig.

TABEL 4.2
66 SPESIFIEKE UITKOMSTE (SU'S)

TGK	MSW	TEG	WGWWW
1. Leerders maak sin van en hanteer betekenis en begrip.	1. Demonstreer 'n kritiese begrip van hoe die Suid-Afrikaanse samelewing verander en ontwikkel.	1. Die tegnologiese proses te verstaan en toe te pas om probleme op te los en behoeftes te bevredig.	1. Demonstreer begrip en vermoë om met getalle te werk.
2. Leerders toon 'n kritiese bewustheid van taalgebruik.	2. Demonstreer 'n kritiese begrip van die patrone van sosiale ontwikkeling.	2. Tegnologiese kennis en vaardighede op 'n etiese en verantwoordelike wyse toe te pas.	2. Manupileer getalpatrone op verskillende wyses.
3. Leerders reageer op die estetiese, affektiewe, kulturele en sosiale waardes in tekste.	3. Neem aktief deel aan 'n proses waardeur 'n onderhoubare, regverdige en demokratiese samelewing aangemoedig word.	3. Toegang te verkry tot data en dit te prosesseer om dit vir tegnologiese doeleindes te gebruik.	3. Toon begrip van die historiese ontwikkeling van wiskunde in verskillende sosiale en kulturele kontekste.
4. Leerders bekom, evalueer en gebruik inligting uit 'n verskeidenheid bronne en situasies.	4. Maak ingeligte keuses in verband met ontwikkeling, gebruik en bestuur van hulpbronne.	4. Produkte en stelsels te selekteer en te evalueer.	4. Analiseer krities hoe wiskundige verwantskappe in sosiale, politieke en ekonomiese verbande gebruik word.
5. Leerders ken en verstaan taalstrukture en pas die strukture en konvensies toe in konteks.	5. Verstaan op 'n kritiese wyse die rol van tegnologie in die samelewing.	5. Begrip te toon van hoe verskillende gemeenskappe tegnologiese oplossings vir spesifieke probleme skep en aanpas.	5. Pas meting met vertroue en bedrewenheid toe in verskillende kontekste.
6. Leerders gebruik taal om te leer.	6. Demonstreer 'n begrip vir die interafhanklikheid tussen die samelewing en die natuurlike omgewing.	6. Begrip te toon vir die impak van tegnologie	6. Neem sinvolle besluite gegrond op data geneem uit verskillende kontekste.
7. Leerders gebruik gepaste kommunikasiestrategieë vir spesifieke doeleindes en situasies.	7. Spreek sosiale en omgewingsvraagstukke aan in 'n poging om ontwikkeling en sosiale geregtigheid te laat plaasvind.	7. Leerders moet begrip toon dat tegnologiese verskille vooroordele kan weerspieël. Leerders moet verder in staat wees om metodes te ontwikkel waardeur bevooroordeling hanteer kan word.	7. Gebruik alle beskikbare sintuie om ervarings met vorm, ruimte, tyd en beweging te beskryf en voor te stel.
	8. Analiseer vorme en prosesse in organisasies.		8. Analiseer natuurlike vorms, kulturele produkte en prosesse as voorstellings van vorm, ruimte en tyd.
	9. Maak gebruik van 'n reeks vaardighede en tegnieke binne die konteks van die Sosiale en Menslike Wetenskappe.		9. Gebruik wiskundige taal om wiskundige idees, konsepte, veralgemenings en denkprosesse oor te dra.
			10. Gebruik verskillende logiese prosesse om veronderstellings te formuleer, te toets en te verantwoord.

TABEL 4.2 (VERVOLG)

TABEL 4.2 (VERVOLG)
66 SPESIFIEKE UITKOMSTE (SU'S)

NW	KK	EBW	LO
1. Gebruik prosesvaardighede om verskynsels te ondersoek wat verband hou met die natuurwetenskappe.	1. Kennis, tegnieke en vaardighede te gebruik om te skep en krities betrokke te wees by kuns- en kultuurprosesse asook by kuns- en kultuurprodukte.	1. Betrokke raak in intrepreneuriese aktiwiteite.	1. Verstaan en aanvaar hulself as unieke en waardevolle persone.
2. Lewer bewys van begrip vir konsepte, beginsels en verworwe kennis in die Natuurwetenskappe.	2. Die kreatiewe prosesse van kuns en kultuur te gebruik om sosiale en interaktiewe vaardighede te ontwikkel en toe te pas.	2. Demonstreer 'n persoonlike rol in die ekonomiese omgewing.	2. Gebruik vaardighede en toon houdings en waardes wat verhoudings in die gesin, groep en gemeenskap bevorder.
3. Pas wetenskaplike kennis en vaardighede op 'n innoverende wyse op probleme toe.	3. Na te dink oor en krities betrokke te raak by kunservaring en kunswerke.	3. Demonstreer die beginsel van vraag en aanbod en die praktyk van produksie.	3. Respekteer die regte van mense om persoonlike geloofstandpunte en waardes te hê.
4. Toon 'n begrip van hoe wetenskaplike kennis en vaardighede bydra tot die bestuur, ontwikkeling en benutting van natuurlike en ander hulpbronne.	4. 'n Begrip van die oorspronge, funksies en dinamiese aard van kultuur te demonstreer.	4. Demonstreer bestuurskundigheid en administratiewe bevoegdhede.	4. Demonstreer waarde en respek vir menseregte soos gereflekteer word in Ubuntu en ander gelyksoortige filosofieë.
5. Gebruik wetenskaplike kennis en vaardighede om verantwoordelike besluitneming te ondersteun.	5. Die rol van die massamedia in populêre kultuur en die impak daarvan op veelvuldige vorme van kommunikasie en uitdrukking deur middel van die kunste te ervaar en te analiseer.	5. Analiseer ekonomiese en finansiële data krities om besluite te kan neem.	5. Pas verworwe lewens- en besluitnemingsvaardighede toe.
6. Lewer bewys van kennis en begrip van die verband tussen wetenskap en kultuur.	6. Kunsvaardighede en kultuuruitdrukkings te gebruik om 'n ekonomiese bydrae te lewer tot die gemeenskap en selfonderhoud.	6. Evalueer verskillende ekonomiese stelsels vanuit verskillende perspektiewe.	6. Betree beroeps- en ander geleenthede en stel doelwitte wat hulle in staat stel om hul potensiaal en talente ten beste te benut.
7. Toon begrip vir die veranderende en omstrede aard van kennis in die Natuurwetenskappe.	7. Demonstreer dat hulle 'n vermoë het om kuns- en kultuurprosesse te gebruik om selfagting te ontwikkel en genesing te bevorder.	7. Demonstreer handelinge wat volgehoue ekonomiese groei, rekonstruksie en ontwikkeling in Suid-Afrika bevorder.	7. Demonstreer die waardes en houdings wat noodsaaklik is vir 'n gebalanseerde lewenstyl.
8. Toon kennis en begrip van die etiese sake, kwessies, vooroordele en ongelykhede wat met die Natuurwetenskappe verband hou.	8. Histories gemarganaliseerde kuns- en kultuurvorme en -praktyke te erken, te verstaan en te bevorder.	8. Evalueer die verwantskap tussen ekonomiese en ander omgewings.	8. Evalueer en neem deel aan aktiwiteite wat effektiewe menslike beweging en ontwikkeling demonstreer.
9. Toon begrip vir die interaksie tussen die natuurwetenskappe en sosio-ekonomiese ontwikkeling.			

(Department of Education. SA, 1997:34).

Daar is ook twaalf kritieke uitkomste wat leerders sal moet ontwikkel om effektief te leer om volwasse lede van die gemeenskap te kan word. Een van hierdie twaalf kritieke uitkomste is die ontwikkeling van entrepreneuriese geleenthede. Die twaalf kritieke uitkomste is soos volg:

- Identifisering en oplossing van probleme deur gebruik te maak van kritiese denke.
- Werk effektief saam met lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap.
- Organiseer en bestuur hulself en hul aktiwiteite verantwoordelik en effektief.
- Versamel, analiseer, organiseer en evalueer inligting krities.
- Kommunikeer effektief deur van visuele stimuli, simbole en taalvaardigheid gebruik te maak.
- Maak effektief en krities gebruik van wetenskap en tegnologie en toon verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander.
- Demonstreer en verstaan van die wêreld se verhouding tot sake aangesien probleemoplossing nie in isolasie plaasvind nie.
- Refleksie op en vertoon van verskeidenheid strategieë vir meer effektiewe leer.
- Neem deel as verantwoordelike landsburger in die plaaslike, natuurlike en globale gemeenskappe.
- Wees kultureel en esteties sensitief in verband met sosiale uitkomste.
- Ontgin onderwys en beroepsgeleenthede.
- Ontwikkel entrepreneuriese geleenthede.

Curriculum 2005 Department of Education (SA,1997:11) toon die goedgekeurde struktuur van die nasionale kwalifikasieraamwerk en hoe die verskillende bande en vlakke in die onderwys gaan funksioneer (Tabel 4.3).

TABEL 4.3
STRUKTUUR VAN DIE NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK

PROPOSED STRUCTURE FOR AN NQF				
SCHOOL GRADES	NQF LEVEL	BAND 3	TYPES OF QUALIFICATIONS AND CERTIFICATES	
	8	Higher Education and Training Band	Doctorates Further Research Degrees	
	7		Higher Degrees Professional Qualifications	
	6		First Degrees Higher Diplomas	
	5		Diplomas Occupational Certificates	
	Band 2		FURTHER EDUCATION AND TRAINING CERTIFICATES	
	4	Further Education and Training Band	School/College/Training Certificates Mix of units from all (NGOs)	
	3		School/College/Training Certificates Mix of units from all (NGOs)	
	2		School/College/Training Certificates Mix of units from all (NGOs)	
	Band 1		GENERAL EDUCATION AND TRAINING CERTIFICATES	
9 8 7	1	General Education and Training Band	Senior Phase	ABET Level 4
6 5 4			Intermediate Phase	ABET Level 3 ABET Level 2
3 2 1			Foundation Phase	ABET Level 1
			Pre-school	

Soos aangehaal uit: (Department of Education. SA, 1997:31).

Na elke vlak wat suksesvol voltooi is, word 'n sertifikaat uitgereik. Na graad 9 sal 'n algemene onderwys- en opleidingsertifikaat uitgereik word. Leerders wat nie in die skool is nie en 'n volwasse sentrum bywoon, ontvang in fase 4 dieselfde sertifikaat wat die graad 9 skoolverlaters ontvang het.

Vir verdere onderwys en opleiding sal na graad 12 of vlak 4 vir volwasse onderrig weer 'n sertifikaat uitgereik word.

Vir hoër onderwys en opleiding sal sertifikate, diplomas en grade hoofsaaklik deur kolleges, technikons en universiteite uitgereik word.

Uitkomsgebaseerde Onderwys is 'n uitdaging vir onderwysers in Suid-Afrika en kan met goeie voorbereiding en ywer 'n verskil in die onderwys maak. Hierdie stelsel maak voorsiening vir al die leerders van die land.

4.4.1 Kurrikulum 2005

Kurrikulum 2005 is die nuwe uitkomsgebaseerde kurrikulum vir algemene onderwys en opleiding vir verdere en hoër onderwys. Hierdie kurrikulum is leerdergesentreerd en het baie voordele vir leerders wat leerprobleme en uitsluiting ondervind. Die beginsels van plooibaarheid van hierdie kurrikulum lewer 'n groot bydrae om die diversiteit van leerders en hul behoeftes te akkommodeer (Department of Education. SA, 1999:42).

Kurrikulum 2005 word gedurende 1999 - 2000 voorberei om ten volle te kan funksioneer. Op verskillende vlakke van onderwysbestuur word voorbereiding getref vir doeltreffende inwerkingstelling. Spesiale voorsiening word in die stelsel gemaak vir die diversiteit van leerders. In bogenoemde kurrikulum sal klem op die verbetering en kwaliteitsversekering van alle leerders geplaas word. Leerders wat nie daarin slaag om effektief te leer nie, sal spesiale aandag geniet (Department of Education. SA, 1999:74).

Departement van Onderwys (SA, 1997:1) toon in kort die verskil op die tradisionele benadering en uitkomsgebaseerde benadering.

TABEL 4.4
DIFFERENCES BETWEEN THE TRADITIONAL AND OUTCOMES-BASED TEACHING

TRADITIONAL	OUTCOMES-BASED
• passive learners	• active learners
• rote-learning	• critical thinking, reasoning, reflection
• syllabus is content-based and broken down into subjects	• an integration of knowledge: learning relevant and connected to real-life situations
• textbook/worksheet-bound	• learner-centred, teacher is facilitator, teacher uses groupwork and a variety of resources
• teacher responsible for learning, motivation depends on the personality of the teacher	• learners take responsibility for their learning, learners motivated by constant feedback and affirmation

Soos aangehaal uit: (Department of Education. SA, 1997:7).

Kurrikulum 2005 is die kurrikulum waarin die inhoudelike van Uitkomsgebaseerde Onderwys aangebied gaan word. Die leerareas, verskillende uitkomstes en evaluering is in die kurrikulum goedgekeur. Uitkomsgebaseerde Onderwys verwys na die onderwyser se aandeel wat binne die bepaalde raamwerk van die kurrikulum plaasvind.

Die term insluitende onderwys is ook in die kurrikulum vervat en wat as instrument daar gestel is om Uitkomsgebaseerde Onderwys vir al die leerders van Suid-Afrika moontlik te maak.

4.5 ENTREPRENEURSKAPONDERRIG

In die voorafgaande gedeelte oor Uitkomsgebaseerde Onderwys word in twee van die agt leerareas na entrepreneurskaponderrig en entrepreneuriese vaardighede verwys. Een van die twaalf kritieke uitkomste is die ontwikkeling van entrepreneuriese vaardighede.

Hieruit kan afgelei word dat entrepreneurskaponderrig nie 'n saak is wat ondersoek moet word nie, maar daadwerklik geïmplementeer moet word.

Die term insluitende onderwys in Uitkomsgebaseerde Onderwys waar leerders met leerprobleme deel van die stelsel word, wys verder op die noodsaaklikheid van entrepreneurskaponderrig aan leerders met leerprobleme.

Du Toit (1997:125) sluit by bogenoemde onderwerp aan en verwys na uitkomsgebaseerde onderrig en evaluering wat die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in ag neem. Met hierdie moontlikheid van insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in hoofstroomonderwys word hulp aan hierdie leerders verleen om te verseker dat leer so effektief moontlik plaasvind.

Kent (1990:279-280) gee wenke vir entrepreneurskaponderrig aan leerders met leerprobleme en/of leerders met kulturele agterstande.

- Leerders moet daarvan bewus gemaak word dat daar ander lewensmoontlikhede bestaan bo en behalwe dié waaraan hulle gewoond is.
- Houdings en selfvertroue moet ontwikkel word deur doelstellings te gee. Hierdie insigte van leerders kan die belangrikste inhoudelike faktor wees in 'n entrepreneurskapprogram.
- Leerders moet gemotiveer word om skool meer ernstig op te neem. Leerders moet betrokke raak by innovasie, kreatiwiteit en stimulerende aktiwiteite.
- Basiese vaardighede moet aangeleer word om 'n suksesvolle entrepreneur te kan wees. Versigtigheid moet aan die dag gelê word om nie te veel tegniese detail vir leerders te wil leer nie. Leerders moet weet waar hulle hulp kan kry en moet 'n behoefte ontwikkel om hulp te wil verleen.
- Kennis van ekonomiese beginsels is baie belangrik. Die omgewing vereis van entrepreneurs om te funksioneer as produsente, verbruikers en landsburgers. Entrepreneurs moet gedurig besluite neem en hoe groter die insig in die ekonomiese stelsel, hoe meer realisties sal besluite geneem kan word.

Indien 'n onderwysprogram bogenoemde wenk kan opvolg, behoort dit 'n sukses te wees. Met hierdie program kan hoop aan agtergeblewe gemeenskappe gegee word.

Die Department of Labour (SA, 1998:43) verwys na toepaslike onderwys as programme wat leerders na skool in staat stel om 'n beroep te vind of te kan beoefen.

Die Witskrif, Department of Education (SA, 1998:33) meld dat daar voorsiening gemaak moet word vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes.

Lewensvaardighede vir leerders met leerprobleme moet deur goed opgeleide onderwysers aangebied word. Veral onderwysers wat in opvoedkundige leiding gekwalifiseer is, moet toepaslike opleiding ondergaan om 'n meer betekenisvolle bydrae ten opsigte van lewensvaardighede te lewer (Department of Education. SA, 1999:44).

Timmons (1994:24-25) sê dat suksesvolle entrepreneurs positief deur opvoeding, familie en ervaring beïnvloed word. Goeie beplanning en voorbereiding lewer ook 'n bydrae tot sukses. Rolmodelle van goeie entrepreneurs word as een van die belangrikste voorwaardes vir entrepreneuriese sukses gestel.

Entrepreneurskaponderrig vir leerders met leerprobleme kan onderwys vir hulle meer opwindend en interessant maak. Die programme kan leerders ook beter toerus om selfversorgend in 'n nuwe ekonomiese opset te wees.

In die volgende afdeling sal bewusmaking van entrepreneurskap in die gemeenskap, skole en ouerhuise bespreek word.

4.6 BEWUSMAKING VAN ENTREPRENEURSKAP

4.6.1 Gemeenskap

Die gemeenskap het 'n plig teenoor moontlike entrepreneurs waaruit die gemeenskap ekonomies voordeel kan trek. Die gemeenskap moet metodes vind om 'n entrepreneurskapkultuur te ontwikkel (Kent, 1990:2).

Botha en Botha (1998:2) reken dat die beste leerskool die werklike lewenskool is. Die werkplek bied leerlingskap en lewenslesse in die beste vorm van opleiding. Uit die gemeenskap word geleer dat sosiale, energieke, opgewonde, outoritêre, gemotiveerde en aanpasbare persone leer op verskillende maniere om entrepreneurs te wees.

Bewusmaking van entrepreneurskap kan seker nie oorbeklemtoon word nie. Dit is nodig omdat dit 'n saak van allergrootste belang is waaraan nog baie min gedoen is.

4.6.2 Skole

Volgens Moolman (1992:53) kan entrepreneurskap op primêre en sekondêre skoolvlak van die bewusmakingsproses beweeg na meer prominente integrering in die leerplanne. Skole word as primêre strukture gesien waarin hierdie kultuurskepping kan plaasvind. Alle opvoedingsmiddele en -handelinge kan aange-

wend word om kinders behoorlik toe te rus om as entrepreneurs gestalte te gee aan hul selfstandige en menswaardige wêreldbewoning (Kent, 1990:2).

Indien alle leerders entrepreneurskapvaardighede aanleer, behoort hulle makliker na alternatiewe bestaansmoontlikhede te kan kyk en deur entrepreneurskaponderrig 'n sukses van hul lewens te maak (Esterhuizen et al. 1998:246-249).

Beroepsonderwysers van Amerika was blykbaar die eerste persone wat die belangrikheid van entrepreneurskapopleiding beklemtoon het. Dit het daartoe gelei dat entrepreneurskap as vak in die skoolkurrikulum van skole gerealiseer het (Kent, 1990:19).

Lovey (1995:65) wys daarop dat die skoolkurrikulum 'n verantwoordelikheid ten opsigte van spesifieke vaardighede wat aangeleer kan word het om keuses van 'n loopbaan te vergemaklik.

Met die Uitkomsgebaseerde Onderwys waar entrepreneurskaponderrig deel van Kurrikulum 2005 is, is daar 'n groot uitdaging vir skole om entrepreneurskaponderrig suksesvol aan te bied.

4.6.3 Ouerhuis

Ouers behoort volgens Moolman (1992:53) reeds op voorskoolse vlak te begin met 'n bewusmakingsproses van entrepreneurskap. Esterhuizen et al. (1998:246) wys daarop dat die ouerhuis 'n belangrike plek is waar entrepreneurskapbewusmaking behoort te begin. Indien die ouerhuis die verantwoordelikheid vir hierdie vroeë bewusmaking van leerders aanvaar, behoort daar meer entrepreneurs in die toekoms te wees.

Baie entrepreneuriese gesinne betrek hul kinders van jongs af in hul ondernemings. Hierdie kinders help met aktiwiteite in die ondernemings en dit word deel van hul daaglikse lewe. Die oordra van inligting in verband met entrepreneurskap deur ouers is baie natuurlik en eenvoudig. In baie gevalle word ondernemings egter nie in die tweede geslag voortgesit nie, as gevolg van kinders wat nie kans sien om dieselfde lang ure te werk en/of arbeidsintensiteit te lewer as hul ouers nie (Lambing & Kuehl, 1997:15-36).

Die ouerhuis sal opnuut na doelbewuste blootstelling van hul kinders aan ekonomiese entrepreneurskapbeginsels en -kenmerke moet kyk. Dit sluit onder andere in:

- opvoeding tot selfstandigheid, selfversorgdheid en ekonomiese onafhanklikheid;
- ontwikkeling van die kreatiewe denke, die vermoë om te innoveer en sensitief te wees vir geleenthede in die ekonomie;
- die kweek van 'n waaghouding is 'n baie belangrike gedragsaspek wat aangeleer moet word;
- prestasiemotivering, 'n geneigdheid tot risikoneming en 'n wenmotief;
- die belangrikheid van deursettingsvermoë, verantwoordelikheidsin, 'n hoë energiepeil en die vermoë om onafhanklik op te tree, is belangrik;
- persoonlike vaardighede soos organisasievermoë, om probleme op te los en die vermoë om te beplan;
- waardes en norme, soos integriteit, werksetiek en aanvaarding van verantwoordelikheid vir andere (Esterhuizen et al. 1998:246-249).

Bogenoemde beginsels en eienskappe kan slegs verwerf word deur voorlewing en bewusmaking binne 'n entrepreneurskapmilieu (Esterhuizen et al. 1998:246-249).

Kay en Fitzgeral (1997:10) meen dat bewusmakingsvraagstukke op praktiese wyse deur ouers en leerders opgelos kan word. Vrae soos "Wat is besig om te gebeur?" en "Wat dink mense nou?" kan leidinggewend wees.

Vervolgens gaan die kriteria vir aanbieding van entrepreneurskapprogramme bespreek word.

4.7 KRITERIA VIR DIE AANBIEDING VAN ENTREPRENEURSKAPPROGRAMME

Kent (1990:8-11) reken dat entrepreneurskapprogramme deur vakgroepe en professionele instellings meer aanvaarbaar is as teoretiese programme. Programme wat dus direk op die nywerheid gemik is, lewer beter resultate by leerders. Daar is min navorsing gedoen oor die effektiwiteit van die programme en die aanbieding daarvan.

Rabbior (1990:56-65) stel die volgende kriteria voor waarvolgens 'n entrepreneurskapprogram aangebied kan word:

'N ENTREPRENEURSKAPPROGRAM MOET:

- *nie op regte antwoorde konsentreer nie.* 'n Enkele regte antwoord moet nie gesoek of verwag word nie. Studente behoort alles te bevraagteken en op die proef te stel. Hou dit stand of is daar 'n nuwe, beter manier? So verskuif die leeromgewing van die linkerbrein of liniêre denke na kreatiewe, ongestruktureerde regterbreinleeraktiwiteite.

- *op aktiwiteite gebaseer en hoogs deelnemend wees.* Die tradisionele leeromgewing is nie bevorderlik vir die gees van entrepreneurskap nie. Studente moet betrek word in aktiwiteite, navorsing, ondersoeke, beplanning en die soeke na nuwe idees en geleenthede.

- *doelwit en prestasie-georiënteerd wees.* Entrepreneurs is doel-georiënteerd en word gemotiveer deur wat hulle bereik. Die suksesvolle uitvoering van take dien as motivering om die dryfkrag voort te sit. 'n Entrepreneurskapprogram moet oor goeie doelstellings en doelwitte beskik en daar moet van studente verwag word om doelgerig te werk.

- *korttermynbereiking aanmoedig.* Die program moet die student toelaat om gereelde en duidelik identifiseerbare evaluering van sy pogings te hê. Doelwitte kan enige iets wees van die ontwerp van 'n produk tot die skryf van iets. Studente moet 'n gevoel ontwikkel dat hulle bekwame persone met potensiaal is wat dinge kan bereik en laat gebeur. Die besef van "ek kan dit doen" moet versterk word.

- *op die uitdaging van die status quo gerig wees.* Studente moet geleer word dat alles kan verbeter word en alle ou antwoorde kan beproef word. Die status quo is 'n verbygaande fase na 'n beter wêreld met nuwe en beter idees.

- *met die gemeenskap geïntegreer wees.* Die grootste behoefte vir integrasie in die gemeenskap bestaan vir entrepreneurskap, omdat entrepreneurs probleme en oplossings in hulle omgewing moet raaksien. Die veranderings en tendense in die omgewing moet deeglik bestudeer word om te bepaal waar 'n geleentheid bestaan.

- *'n verskeidenheid benaderings en aanbiedingstyle gebruik.* Die doel van 'n entrepreneurskapprogram is om verskillende soorte studente te bereik, hulle aan te moedig om op 'n ander manier na hulle wêreld te kyk en hulle gedrag daarby aan te pas. Opvoeders moet die manier waarop studente die wêreld sien, verander en verskillende aanbiedingstyle en tegnieke gebruik om ook die studente te bereik wat moeiliker leer.

- *elemente hê wat die student verras en aan die onverwagte voorstel.* Die boodskap dat die wêreld nie altyd is soos wat hulle dit verwag nie, moet aan die student oorgedra word. Elke situasie verskil. Die student moet verras, gestimuleer en gemotiveer word tot 'n nuwe denkwyse deur verskeie onderrigmetodes, uitgangspunte van klasmaats en deur wat van die student gevra en verwag word om te doen.

- *bekende inligting in 'n onbekende konteks aanbied.* Gemak en selfvoldaanheid is nie elemente wat in 'n entrepreneurskapprogram tuishoort nie. Bestaande inligting en aanvaarde gebruike moet so aangebied en bevraagteken word dat studente leer om die inligting op nuwe maniere te gebruik en altyd vir nuwe moontlikhede te soek.

- *op entrepreneuriese aktiwiteite en inisiatiewe fokus.* Die meeste studente wat 'n entrepreneurskapprogram deurloop, sal waarskynlik nie 'n eie kleinsake-onderneming begin nie. Hulle sal wel die vaardighede, houdings en kennis deur een of ander entrepreneuriese poging of 'n ander inisiatief toepas.

- *lekker en opwindend wees.* Pret, opwinding en humor inspireer innoverende denke en is kragtige leertegnieke en motiveerders in 'n geïntegreerde program.

- *voorsiening maak vir gereelde, ongereelde en onverwagte terugvoer.* Terugvoer is nie net motiverend van aard nie, maar gee ook aan die student 'n aanduiding of hy op die regte pad is, sodat aanpassings vroegtydig gedoen kan word.

- *benaderings en aktiwiteite bevat wat die student se selfvertroue verbeter.* Een van die belangrikste eienskappe van entrepreneurskap is 'n gevoel van selfvertroue en om in jouself en jou idees te glo. Entrepreneurs is veranderingsagente en moet in staat wees om die weerstand waarmee hulle te doen kry, te hanteer en persone te oorreed.

- *dit moontlik maak om kennis en vaardigheid op 'n spesifieke poging te kan toepas.* Elke student moet die geleentheid kry om die skool, gemeenskap en die plaaslike ekonomie te verken, op soek na idees wat moontlik 'n geleentheid kan wees. Die kans om sy kennis en vaardigheid toe te pas, sal 'n geleentheid verskaf om sy selfvertroue uit te bou.

- *na 'n potensiële beginpunt opbou.* Die program moet aan die gewillige student na afloop van die program die geleentheid gee om met 'n gekose entrepreneuriese aktiwiteit te kan begin.

- *voorsiening maak vir groep- en spanaktiwiteite.* Entrepreneurs is goeie spanleiers wat effektiewe en bekwame ondersteuning verkry omdat hulle besef dat hulle nie alles alleen kan doen nie. Vir die verwesenliking van 'n droom is hulle afhanklik van ander mense. Studente moet die geleentheid gegee word om in groepe saam te werk en sodoende te leer om verantwoordelikheid te verdeel en oor te dra.

- *studente bewus maak van die mees algemene probleme en redes vir mislukte pogings.* Studente moet geleer word om uit hulle foute te leer en probleme en mislukkings te antisipeer. 'n Belangrike element wat aangeleer moet word, is die aanvaarding en hantering van mislukking, omdat entrepreneurs dit as 'n leergeleentheid, 'n middel tot uiteindelike sukses moet beskou. 'n Effektiewe entrepreneurskapprogram sal studente op hulle hoede plaas vir voorsienbare probleme en hulle leer om dit te hanteer.

- *sterk klem op die ontstaan, identifisering en evaluering van geleenthede lê.* Die kern van entrepreneurskap is 'n geleentheid. Studente moet leer van die aard van geleenthede, wat daartoe aanleiding gee en hoe om dit te evalueer. Sonder die kennis om 'n geleentheid te vind, te evalueer en te benut, kan daar nie entrepreneurskap wees nie.

- *van die aanbieder verwag om entrepreneuries te wees.* Studente word deur effektiewe rolmodelle gemotiveer. Die aanbieder kan as die waardevolste rolmodel voorbeelde van nuwe innoverende idees verskaf.

- *entrepreneurskap aan innovasie koppel.* Die program moet nie net voorsiening maak vir die duplikasie van idees van die verlede of die begin van 'n nuwe onderneming nie. Die geleentheid moet bestaan om nuwe, meer produktiewe, innoverende geleenthede waar kreatiwiteit ten beste tot uiting kom, te benut. Innovasie moet die resultaat van die toegepaste entrepreneuriese gees wees.

- *op die gedragdimensies van leer en nie net op die inhoud konsentreer nie.* Die doel is om die individu te bereik en om sy perspektief, gedrag en houding oor hoe hy na die wêreld kyk en veral hoe hy na homself kyk en oor homself voel te verander. Die program moet op die gees, aard en gedrag van die individu eerder as op die onderneming konsentreer. Eers wanneer die individu gemotiveer is, sal die res volg (Rabbior, 1990:56-65).

Van die bogenoemde kriteria sal tydens 'n aksienavorsingsprogram aangewend word om die entrepreneurskapprogramme in hoofstuk 5 te evalueer.

4.8 AKSIENAVORSING AS EVALUERINGSMETODE VAN ENTREPRENEURSKAPPROGRAMME

4.8.1 Inleiding

Aksienavorsing is 'n ideale metode om klasgroepe te evalueer, omdat statistiese vergelykings hier van min of geen waarde is nie.

McNiff et al. (1996:25) wys daarop dat wanneer ons met evaluering in aksienavorsing besig is, daar gevra word hoe die volgende verbeter kan word:

- persoonlike praktyk;
- begrip van die saak;
- die breër onderwyssituasie.

Die antwoorde op hierdie vrae kan as aannames dien soos byvoorbeeld:

- verstaan wat nie van tevore verstaan is nie;
- het die praktyk verander met resultate wat onderwysgerig is;
- het verandering gebring wat as 'n verbetering beskou word.

Evaluering in aksienavorsing stel die onderwyser in staat om die aannames te toets en die vrae te stel, soos byvoorbeeld of hul professionele praktyke soos fasilitering en samewerking verbeter het.

McNiff et al. (1996:25) meen die doel met evaluering in aksienavorsing is:

- om argumente in 'n kritiese gehoor te toets;
- om inligting te oorweeg en aanbieding te evalueer;
- om aannames van kennis te versterk en seker te maak dat die data die saak ondersteun;
- om nuwe idees te ontwikkel;
- om entoesiasme te ontwikkel vir voltooiing van die navorsing.

Tickle (1994:7) reken dat aksienavorsing veronderstel dat kurrikulumdoelstellings toetsbaar is. Hierdie doelstellings realiseer in die onderrig van leerders waar onderwysers praktiese kennis en ervaring bekom het vir die aanwending daarvan vir verdere sinvolle onderwys. Verbetering van die praktyk deur vaardighede en tegnieke wat deur die onderwysers in praktyk ontwikkel is, is die sentrale gedagte in aksienavorsing.

Om aksienavorsing beter te verstaan sal vervolgens 'n uitgebreide begripsomskrywing daarvan gegee word.

4.8.2 Begripsomskrywing

Cohen en Manion (1992:226-238) definieer aksienavorsing as die opbou van vaardighede deur observasie en selfevaluering. Aksienavorsing is 'n ingryping in die funksie van die regte wêreld en die evaluering van die uitkoms van die ingryping. Aksienavorsing is situasiegebonde en is geïnteresseerd in die diagnosering van 'n probleem in 'n spesifieke konteks in 'n poging om die probleem op te los maar terapeuties te werk te gaan. Wanneer interne programme by 'n skool geëvalueer moet word, is aksienavorsing 'n geskikte instrument om die leerders te observeer en om te bepaal hoe suksesvol die studieverloop is.

Best en Kahn (1998:21-22), Davies (1993:146-148), Dadds (1993:229-231) en Cohen en Manion (1992:232) wys daarop dat dit belangrik is om 'n dagboek by te hou waarin die observasie en onderhoude gereeld aangeteken word. Aksienavorsing word ook genoem as die effektiefste navorsingsbenadering wat deur die onderwyser in die klaskamer beoefen kan word. Aksienavorsing het in die verlede as persoonsnavorsing bekend gestaan en het gepoog om die verstand, hart en liggaam effektief aan die gang te kry.

McNiff et al. (1996:36-52) en Tickle (1994:48) maak die aanname dat aksienavorsing deur middel van vrae oorgaan in 'n verslagvorm. Vrae soos die volgende kan gevra word:

- Wat is die navorsingsfokus?
- Waarom het u hierdie fokus of metode gekies?
- Watter soort bewyse kan gelewer word om te staaf wat gebeur?
- Wat kan gedoen word met dit wat bevind word?
- Watter soort bewys kan voorsien word om te bewys dat wat gedoen word 'n impak op die onderwys sal hê?
- Hoe sal verseker word dat enige beoordeling redelik en regverdig en akkuraat is?
- Wat sal verder gedoen word?

McNiff et al. (1996:52) sê verder dat 'n werkjoernaal gereeld gehou moet word. Die finale verslag kan die volgende struktuur aanneem:

- Wat wou ondersoek word toe die navorsing onderneem is?
- Waarom is dit ondersoek?
- Wat is daar omtrent die saak gedoen?
- Wat is daaruit geleer?
- Hoe kan bewys gelewer word van wat geleer is?
- Hoe kan die impak wat die bevinding op my professie het, evalueer word?

Die uitkoms van bogenoemde vraagstruktuur kan kortliks so daar uitsien:

- Klaskamervaardighede is verhoog.
- Leerders onderhandel vir die beste ondersteuning en evaluering in die klaskamer.
- Dit bied die geleentheid om die ontwikkeling en verbetering van onderwys met kollegas te bespreek.

Dadds (1993:234) beweer dat aksienavorsing die onderwyser beter in staat stel om leerders tot hul volle potensiaal te ontwikkel. Onderwysers wat leerders met liefde en verwagting onderrig, weet hoe om die nodige druk toe te pas en verwagtinge te skep by leerders met leerprobleme. Daar moet egter voortdurend druk en verwagting wees, anders daal die motiveringsvlak.

Best en Kahn (1998:21-22) sê aksienavorsing is op die onmiddellike situasie gefokus. Die verbetering van skoolpraktyk en die verbetering van die betrokke persone se vaardighede is 'n belangrike doelstelling. Dit is onder andere vaardighede soos om te dink, te sosialiseer en professionele gees te huldig. Aksienavorsing wil die kwaliteit van die praktyk verbeter deur klem op die volgende te lê:

- aktiwiteit is 'n integrale deel van navorsing;
- konsentreer op onderrig in die klas eerder as metodologiese benaderings;
- met selfevaluering en navorsing kan eie suksesse bepaal word;
- kennis wat deur navorsing bekom is, kan onmiddellik aangewend word;
- nuwe kennis moet met bestaande kennis skakel.

Kay en Fitzgeral (1997:8-10) meen dat aksienavorsing en spesiale onderwys baie in gemeen het. Beide maak gebruik van praktiese werkwyses om met die probleem om te gaan. Deur observasie en onderhoude word gepoog om die praktyk te verbeter - dié van die leerder sowel as dié van die onderwyser.

May (1993:114-116) sien aksienavorsing as die studie en verbetering van 'n persoon se eie praktyk. By aksienavorsing gaan dit nie oor die onderwyser wat moet klasgee en die navorser wat navors nie, maar dat beide persone navors terwyl hulle hul beroep beoefen. Onderwysers in die praktyk en ander professionele persone ontwikkel persoonlike teorieë wat in aksienavorsing gekonstitueer word en wat reflekteer word in hul alledaagse praktyk. Praktiese argumente is gefundeer op aksienavorsing wat die beoordeling daarvan in aksie baie dinamies maak.

Dit is belangrik om te let op die agtergrond van aksienavorsing.

4.8.3 Historiese agtergrond van aksienavorsing

Aksienavorsing het gedurende die laaste dekade meer teoretiese aandag in Engeland en Australië as in Amerika gekry. In plaas van die term aksienavorsing is siklusnavorsing deur Lewin van Amerika gedurende 1946 gebruik. Lewin se model vir aksienavorsing was 'n siklus van beplanning, aksie, probleemstelling en analisering. As gevolg van ontwikkeling in die onderwys wil dit voorkom of aksienavorsing meer aandag sal kry (Welch & Chrisholm, 1994:269-278).

Vervolgens sal na stappe in aksienavorsing en verslagvoorstelling gekyk word.

4.8.4 Stappe in aksienavorsing

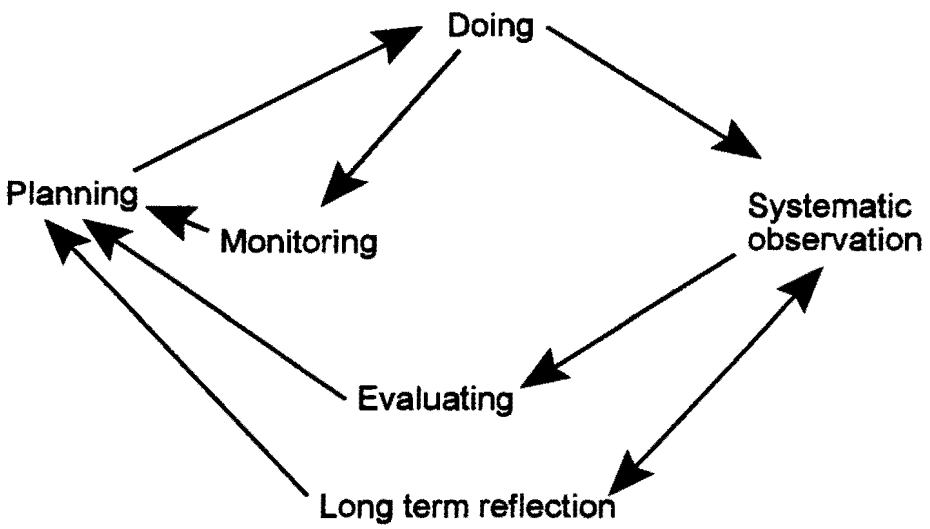
Cohen en Manion (1992:232) asook Herbert et al. (1993:7) verwys na stappe in aksienavorsing. Die stappe is nie noodwendig in 'n spesifieke volgorde nie en word ook nie presies voorgeskryf nie. Aksienavorsing is niks meer as die toepassing van logiese denke en goeie bestuur nie. Aksienavorsing pas wetenskaplike denke toe en werk met lewenswerklike probleme.

Welch en Chisholm (1994:269-278) wys op die refleksieproses van aksienavorsing wat deur die implementeringsplan van aksie 'n spesifieke onderrigpraktyk eksploreer. McNiff et al. (1996:22) verwys na siklusse wat in aksienavorsing gebruik word.

FIGUUR 4.3
AKSIENAVORSINGSIKLUSSE

'n Kwalitatiewe metode in aksienavorsing is die gebruik van aksienavorsingsiklusse soos:

- beplanning
- aktiwiteit
- evaluering
- observasie
- refleksie



Soos aangehaal uit: (McNiff et al. 1996:22).

'n Voorbeeld van stappe in aksienavorsing is:

- Probleemformulering:
  Vind 'n geïdentifiseerde probleem as 'n vertrekpunt na bespreking met ander belanghebbendes.

- Dataversameling:
  Soveel inligting as moontlik word van persone in die situasie ingesamel.

- Aksieplan:
  Kry 'n oorsig oor literatuur in verband met aksienavorsing.

- Verslag van resultate:
  Implementeer, modifieer en herdefinieer die geïdentifiseerde probleme. (Maak bevindinge bekend).

Om bevindinge in 'n verslagvorm op te stel as een van die stappe in aksienavorsing beteken nie noodwendig om in 'n joernaal of gegewe konferensie dit bekend te maak nie, alhoewel dit tradisionele akademiese metodes is. Verslag of bekendmaking in aksienavorsing beteken om bevindinge met ander mense te deel, spesifiek met kollegas wat in dieselfde werkkonteks is. Inligting word dan met kollegas bespreek om vas te stel of persepsies redelik regverdig is. Om te publiseer beteken ook nie om eers tot die einde van die projek te wag nie, maar om inligting op deurlopende basis met ander kollegas te korreleer (McNiff et al. 1996:27).

May (1993:117-118) sê verder dat die doel en ontwerp van navorsing deur die onderwyser of aksienavorser self gekies word en nie deur 'n buitestaander of ander navorser nie.

Die metode en werkwyse wat gewoonlik in aksienavorsing gebruik word, is die kwalitatiewe werkwyse. Dit sal meer breedvoerig in die volgende afdeling bespreek word.

4.8.5 Kwalitatiewe werkwyse in aksienavorsing

Kwalitatiewe navorsing word bo ander metodes in spesiale onderwys verkies, aangesien kwantitatiewe inligting nie van veel waarde vir die klasonderwyser in die spesiale skool is nie. Kwalitatiewe navorsing sluit onderhoude en observasie in, waar die natuurlike aktiwiteite van persone in 'n situasie geïnterpreteer word. Die navorser is 'n interaktiewe deelnemer in die situasie wat bestudeer word (Jenkinson, 1997:75-77).

Volgens Best en Kahn (1998:73-74) kan navorsingswerkwyse in twee hoofgroepe verdeel word, naamlik:

- kwantitatiewe metode
- kwalitatiewe metode

Die kwantitatiewe metode verwys na navorsing waar data deur middel van statistiese verwerkings (syfers) weergegee word, terwyl die kwalitatiewe metode gebruik maak van beide statistiese en beskrywingstegnieke. McNiff et al. (1996:13) sê kwalitatiewe navorsing beskryf, interpreteer en verduidelik terwyl gesoek word na

verandering vir verbetering. Aksienavorsing wil weet hoe die kwaliteit van die praktyk verbeter word en maak altyd van 'n kwalitatiewe werkwyse gebruik, aangesien dit praktykgefundeer is en in sito verkeer.

Ferreira et al. (1988:109-110) reken dat kwalitatiewe navorsing begin, of sy vertrekpunt neem by die observasie of waarneming van 'n situasie. Die situasie word ook holisties gesien, waar die geheel meer as die dele is en die konteks of verhouding belangrik is om die situasie te verstaan. 'n Kwalitatiewe benadering fokus spesifiek op die deelnemers binne die situasie en hul persepsie daarvan. In die kwalitatiewe paradigma word die deelnemers as aktiewe agente waargeneem. Daar bestaan ook geen finale of voorafbepaalde respons vanuit die betrokke situasie nie.

Kwalitatiewe navorsing maak van onderhoude en observasie gebruik om te bepaal watter faktore betrokke is in 'n saak of situasie en wil die gebeure verklaar om dit beter te verstaan. Kwantitatiewe benadering aan die ander kant is ingestel op analisering van data. Dit beteken om bevindinge in grafieke en statistiese taal te beskryf. In aksienavorsing wil nie bepaal word hoeveel keer sekere faktore voorkom nie, maar wil verstaan word wat gebeur in sekere situasies wat nie vergelykbaar met ander situasies is nie (Allison et al. 1996:70).

Aangesien observasie 'n belangrike werkwyse van aksienavorsing is, sal die begrip verder bespreek word.

4.8.6 Direkte observasie

Observasie in groepe en individueel waar leerders betrokke is in 'n aktiwiteit, is 'n voorwaarde vir aksienavorsing.

Kay en Fitzgeral (1997:10) meen dat deur observasie en onderhoudvoering die praktyk van die leerder, asook die onderwyser se vaardigheid verbeter kan word.

Davies (1993:146) wys op die belangrikheid van 'n dagboek (joernaal) waarin alle noodsaaklikhede en observasies aangeteken moet word. Aksienavorsing sal nie suksesvol wees indien nie rekord van observasies gehou word nie.

Davies (1993:146) en Ferreira et al. (1988:109-110) plaas die klem op die belangrikheid van natuurlike observasies in natuurlike omstandighede wat van groot waarde vir die kwalitatiewe navorser is.

Observasie is 'n baie belangrike komponent in aksienavorsing. Om persone binne 'n leersituasie waar te neem en die uitkomste van leerresultate te evalueer kan lig werp op beter onderrigmetodes en/of vaardighede wat verbeter kan word.

In die volgende afdeling gaan akademiese en aksienavorsing bespreek word.

4.8.7 Akademiese en aksienavorsing

Akademiese en aksienavorsing het hul ontstaan vanuit twee skole wat duidelike verskille toon.

Zeichner (1995:153-155) wys op die gaping tussen akademiese en aksienavorsing wat oorbrug kan word. Baie onderwysers beleef akademiese navorsing as irrelevant tot die werklike praktyk in die skool. Akademiese navorsers misken ook die kennis wat ontwikkel is deur onderwysersnavorsing. Beide akademiese en onderwysers-navorsing het te make met onderwysverbetering. Beide navorsingsgroepe maak gebruik van kennis wat deur die onderskeie navorsers verkry is. Een rede waarom onderwysers teen akademiese navorsing gekant is, is die akademiese taal wat moeilik verstaanbaar is en net deur die akademici verstaan word.

'n Groter interaksie tussen onderwysers en die akademiese geledere kan 'n beter, direkte en onmiddellike toepasbare uitkomste in die onderwyspraktyk bewerkstellig (Zeichner, 1995:167).

'n Beter samewerking tussen universiteite en die onderwyspraktyk kan tot beide skole en universiteite se voordeel strek.

In die volgende afdeling gaan die entrepreneurskapprogramme wat in Oom Paulskool aangebied word, bespreek word.

4.9 ENTREPRENEURSKAPPROGRAMME

4.9.1 Inleiding

Verskeie entrepreneurskaponderrigprogramme is al ontwikkel en word suksesvol by sommige skole geïmplementeer. Hier word in die besonder verwys na die programme "Business Venture" en "Entrepreneurskap: jou eie besigheid" (Onderwyshulpdienste. Noordwes, 1998:13).

4.9.2 "Business Venture"

"Business Venture" is 'n entrepreneurskapprogram wat op die nuwe Kurrikulum 2005 gebaseer is. Die leerareas, kritiek en spesifieke uitkomste sowel as die evalueringsmetodiek is geskoei op Uitkomsgebaseerde Onderwys.

Die program bestaan uit 'n aantal werkkaarte waarop kennis in verband met vaardighede in 'n eie onderneming baie duidelik en interessant omskryf word. Spesifieke vaardighede word op 'n reeks kaarte verduidelik. Daar is nie spesifieke korrekte antwoorde nie. Dit moet in die groep bespreek word.

Die program bestaan verder uit 'n besigheidspel waarin die leerders die geleentheid gegun word om die vaardighede wat vanaf die kaarte en uit die groep aangeleer is, toe te pas. Artikels word vervaardig en aankope, verkope en inbankings word gedoen.

Die "business venture" se "start out"-program is ontwerp vir graad 6, 7 en 8 in hoofstroomonderwys.

Die aanbieder of fasiliteerder van die program het nie ekstra werk of nasienwerk nie, aangesien die program so ontwerp is dat:

- geen voorbereiding nodig is nie, aangesien alle lesse reeds uitgewerk is. Die fasiliteerder gee net riglyne aan die deelnemers.
- geen formele onderrig vind plaas nie, aangesien die leerders in groepe saamwerk en die opdragte word van die werkkaarte gelees en deur die groep bespreek.
- geen nasien werk nodig is nie, aangesien terugvoering mondeling deur die fasiliteerder vir die groep deurgegee word. Die groep kies ook gereeld 'n ander leier wat inligting aan die fasiliteerder deurgee.
- Leerders gebruik rofwerkboeke vir aantekeninge wat nie nagesien word nie.

Die program maak verder voorsiening vir 'n aantal kaarte wat deurgewerk word:

- Daar is groen kaarte wat bekend staan as "Test Flight" en uit ses werkkaarte bestaan. Hierdie afdeling stel die "Best Game" aan die leerders bekend. Die spel het met sakebeginsels soos uitgawes, spaarrekeninge en aankope te doen. Nadat die werkkaarte deur die groep voltooi is, word die spel vir die eerste keer gespeel.
- Die blou kaarte wat bekend staan as "Infolab" bestaan uit agt werkkaarte. Elk van hierdie werkkaarte bestaan uit 'n reeks sakevaardighede. Wanneer die leerders die kaarte in die groep behandel het en groeplede aantekeninge gemaak het, word die spel weer gespeel.

- Daar is ook rooi kaarte wat bekend staan as "Take off" en uit elf werkkaarte bestaan. Hierdie kaarte stel 'n reeks aktiwiteite voor soos beplanning, aankope, vervaardiging, verpakking en verkope van goedere. Groepe gebruik hul eie inisiatief om artikels te vervaardig en dan te bemark in die verskillende ondernemings wat deur die groepe verteenwoordig word.
- Die geel kaarte staan bekend as "Super Lab" en word deurlopend gebruik. Wanneer 'n groep klaar met 'n stel werkkaarte is, maak hulle van die geel kaarte gebruik terwyl hul vir 'n reeks kaarte wag. Hierdie werkkaarte bevat pretoefeninge ten op sigte van besluitneming, probleemoplossing, visualisering en ander lewensvaardighede.

Die besigheidspel het dit ten doel om:

- die siklus van 'n besigheid te verstaan;
- kennis te maak met die verspreiding van finansies tussen verskillende rekenings;
- te leer spaar vir onvoorsiene uitgawes;
- die belangrikheid van 'n positiewe geldvloei aan te leer;
- te sien hoe sake tussen die gesin en die onderneming hanteer moet word;
- te leer hoe om rekord te hou van 'n eie onderneming se boeke;
- te leer om te beplan en doelwitte te bereik;
- voltooiing van vorderingskaart soos die spel vorder;
- leerders aan te spoor om vir hulself te dink;
- onderwysers instaat te stel om as fasiliteerders op te tree;
- groepwerk te bevorder;
- leerlinge entrepreneurskapvaardighede aan te leer;
- leerlinge aan te spoor om probleme op te los

Hierdie program se inhoudelike is geskoei op die alledaagse lewe en leerders geniet die spel baie. Die program sal weer in hoofstuk 5 bespreek word (Business Venture, 1997:1-25).

4.9.3 "Entrepreneurskap: jou eie besigheid"

"Entrepreneurskap: jou eie besigheid" is 'n praktiese gids vir jong entrepreneurs. Lewensvatbare sake-idees word stap vir stap ontwikkel. Leerders behoort vooraf voorberei te word om sinvolle en konstruktiewe deelname te verseker. Volgehoue motivering in hierdie program is noodsaaklik vir sukses.

Die doel van die program is om vir deelnemers net noodsaaklike teorie te leer en om hulle by wyse van vrae en toepaslike voorbeelde te lei om self lewensvatbare sake-idees te ontwikkel. Aan die einde van die program weet elke deelnemer hoe hy/sy te werk moet gaan om 'n eie winsgewende besigheid te begin en het hy/sy al 'n voorsmakie van 'n besigheid in praktyk.

'n Verdere doel van die program is om die deelnemers te stimuleer om self te dink, inisiatief te neem en verantwoordelikheid vir hulle eie besluite te neem. Omdat leerders nie aan ondernemingsvaardighede gewoond is nie, word daar van die aanbieder/fasiliteerder verwag om leerders deur middel van vrae na die toepaslike antwoorde te lei. Vrae moet gevra word met betrekking tot die praktiese uitvoerbaarheid en toepaslikheid van bepaalde idees. 'n Baie hoë premie moet op oorspronklikheid geplaas word.

"Entrepreneurskap: jou eie besigheid " bestaan uit die volgende afdelings:

- Jy, die entrepreneur.
  Hierdie module handel oor selfontdekking. Entrepreneurs ontdek hulle sterk punte en swak punte. Hulle ontdek ook die suksesse wat reeds in hulle lewe behaal is. Leerders word gemotiveer om aan ondernemingsgeleenthede te dink waarmee hulle geld kan maak. Eienskappe van entrepreneurs soos prestasie, nuwe idees, dryfkrag, verantwoordelikheid, geleenthede benut en risiko's neem, word bespreek.

- Die besigheidsgeleentheid.
  Hierdie module is daarop gerig om soveel moontlik nuwe idees te genereer waarin 'n sakegeleentheid geïdentifiseer kan word. Kreatiewe denke word in hierdie afdeling bevorder. Entrepreneurs word gelei om hulle vaardighede te ontdek en besluit watter produk/diens gelewer kan word.

- Lewensvatbaarheidstudie.
  In dié module word die produk, kliënte en pryse waarteen dit bemark kan word, bespreek. Planne en die plek/ke waar die produk bemark kan word, asook die inagneming van bestaande ondernemings wat dieselfde produk bemark.

- Finansiële lewensvatbaarheid is 'n belangrike onderwerp wat bespreek moet word. 'n Entrepreneur moet weet wat die kostes (vaste bates, vaste kostes, veranderlike koste en gelykspeelpunt) is voordat met die onderneming begin kan word.

- Die sakeplan.
  Die voornemende entrepreneur moet kennis dra van 'n sakeplan, aangesien geen finansiële instelling finansies sal voorskiet sonder 'n deeglik bestudeerde sakeplan nie.

'n Goeie sakeplan kan aan die volgende vereistes voldoen:

- aard van die besigheid;
- doelwitte van die besigheid;
- strategieë om doelwitte te bereik;
- 'n bemarkingsplan wat aandui wat die produk/diens is, wie kliënte en mededingers is, hoe voorgestelde advertensies van produk/diens hanteer word, hoe die embleem en slagspreuk omskryf word, wys die plek van die onderneming uit en dui die verpakkingstegniek aan;
- 'n finansiële plan, waarin vaste bates, vaste sowel as veranderlike kostes aangetoon word, asook hoe die besigheid gefinansier gaan word.

Deur bogenoemde ondernemingsvaardighede aan jong entrepreneurs te leer sal hulle moontlik geleenthede en uitdagings raaksien en benut.

4.10 SAMEVATTING

In hoofstuk 4 is 'n sinvolle oorsig van entrepreneurskap gegee. Kriteria vir die aanbieding is bespreek asook programme wat aangebied word (Stroebel, 1998:1:38). Wanneer die evaluering van die programme in hoofstuk 5 bespreek word, sal weer na hoofstuk 4 verwys word.

In die volgende hoofstuk gaan die navorsingsverloop bespreek word en ook die evaluering van die twee entrepreneurskapprogramme.

HOOFSTUK 5

EVALUERING VAN ENTREPRENEURSKAPPROGRAMME

5.1 INLEIDING

Verskeie entrepreneurskaponderrigprogramme is al ontwikkel en word suksesvol by sommige skole geïmplementeer. Hier word in die besonder verwys na die programme "Business Venture" en "Entrepreneurskap: jou eie besigheid" (Onderwyshulpdienste. Noordwes, 1998:11).

Hierdie programme is ontwikkel vir die sogenaamde hoofstroomonderwys en is nie noodwendig geskik vir leerders met leerprobleme nie.

'n Literatuursoektog het getoon dat entrepreneurskaponderrig 'n relatief nuwe studieveld in Suid-Afrika is en dat daar geen navorsing oor "entrepreneurskaponderrig" en "leerders met leerprobleme" gedoen is nie (Onderwyshulpdienste. Noordwes, 1998:11).

Uit voorafgaande uiteensetting kom die volgende probleemvrae na vore:

- Hoe goed presteer leerders met leerprobleme in die entrepreneurskapprogramme "Business Venture" en "Entrepreneurskap: jou eie besigheid"?

- Hoe sou hierdie programme aangepas kan word om geskik te wees vir leerders met leerprobleme?

5.2 TEIKENGROEP

Twee groepe graad 10-leerders met leerprobleme in 'n spesiale skool is as teikengroep gekies. Alhoewel hierdie programme vir graad 8 in hoofstroomonderwys ontwerp is, is gereken dat dit 'n realistiese oorweging is om hierdie standaard met 2 grade aan te pas vir die leerders met spesiale onderwysbehoeftes.

5.3 DOEL MET NAVORSING

Die doel met die navorsing is om twee entrepreneurskapprogramme wat vir hoofstroomonderwys ontwikkel is vir leerders met leerprobleme aan te bied en te bepaal:

- wat hulle prestasie is in sulke programme en
- watter programaanpassings gedoen kan word om die programme meer effektief te maak vir die leerders met leerprobleme.

5.4 METODE VAN ONDERSOEK

'n Literatuurstudie wat die teoretiese onderbou van hierdie navorsing is, is onderneem (O'Neill & Van den Berg, 1992:1).

'n DIALOG-soektog is onderneem met behulp van die volgende trefwoorde: leerprobleme, disability, leerders met leerprobleme, entrepreneurskap, spesiale onderwys, aksienavorsing en kwalitatiewe benadering.

Aksienavorsing word saam met 'n kwalitatiewe benadering en uitkomsgebaseerde onderwys aangewend as instrument om die programme te evalueer (McNiff et al. 1996:25).

Observasie van leerders in groepe en individueel is 'n baie belangrike benadering in die evaluering van die entrepreneurskapprogramme (Rabbior, 1990:56-65.)

Aksienavorsing, observasie en 'n kwalitatiewe benadering is volledig in hoofstuk 4 toegelig. Verskeie kriteria is ook voorgehou wat waar moontlik aangepas sal word tydens die evaluering van die programme (Tickle, 1994:7).

Metodes en tegnieke vir evaluering word in konteks met uitkomsgerigte onderwys beplan.

5.5 EVALUERING VAN "BUSINESS VENTURE"

Vervolgens gaan groepevaluering deur leerders bespreek en geïnterpreteer word.

5.5.1 Groepevaluering deur leerders

Groepevaluering word deur lede in die groep gedoen om vas te stel of samewerking suksesvol was in die voltooiing van take of opdragte (Cohen & Manion, 1992:226-238).

TABEL 5.1
EVALUERINGSKAAL

Doelwitbereiking:

Suksesvol/volkome bereik	✳
Bereik	✓
Gedeeltelik bereik	×
Nie bereik nie	●

(Department of Education. SA, 1997:37).

Die volgende Tabel 5.2 sal deur die groep self aangewend word vir evaluering.

TABEL 5.2
GROEPEVALUERING DEUR LEERDERS

KRITERIA		EVALUERINGSKAAL				OPMERKING
		✳	✓	×	●	
1.	Kommunikasievaardigheid in groep?					
2.	Word beurte afgewissel om insette te lewer?					
3.	Word idees voorgestel?					
4.	Word idees georganiseer en rangskik?					
5.	Is die terugvoering in lyn met wat ons bespreek het?					
6.	Het ons net op een antwoord of op verskillende antwoorde gekonsentreer?					
7.	Het ons aktiwiteite suksesvol verloop?					
8.	Het ons opdragte betrekking op die alledaagse lewe?					
9.	Is tyd nuttig aangewend?					
10.	Is die opdrag suksesvol voltooi?					

(Department of Education. SA, 1997:37) en (Rabbior, 1990:56-65.)

Vervolgens sal na die groepevaluering met verwysing na Tabel 5.2 gekyk word:

Die hoofgroep is in kleiner groepe verdeel en het deelgeneem aan die evaluering deur die groepe self. 'n Evalueringskaal is gebruik waar leerders van suksesvol, bereik, gedeeltelik bereik en nie bereik nie kon aandui waar die groep lê ten opsigte van geslaagdheid van die betrokke kriteria.

- By kriteria 1: "Kommunikasievaardigheid in groep" het een groep "suksesvol" aangedui, terwyl drie groepe "bereik" aangedui het. Aangesien hierdie uitkoms en selfevaluering van die groep positief is, toon dit dat die groepe die kommunikasievaardigheid in die "Business Venture"-program suksesvol beleef het.

- By kriteria 2: "Word beurte afgewissel om insette te lewer?" het twee groepe "suksesvol" aangedui en twee groepe "bereik", wat 'n aanduiding is dat hierdie kriteria suksesvol beleef is.

- By kriteria 3: "Word idees voorgestel?" het al vier die groepe "suksesvol" aangedui, wat 'n absolute suksesvolle afloop toon.

- By kriteria 4: "Word idees georganiseer en rangskik?" het een groep "suksesvol" aangdui, twee groepe "bereik" en een groep "gedeeltelik bereik", wat aandui dat daar sukses bereik is, maar wel ook nog leemtes bestaan by van die groepe ten opsigte van bogenoemde vaardigheid.

- By kriteria 5: "Is die terugvoering in lyn met wat ons bespreek het?" het een groep "suksesvol" aangedui en drie groepe "gedeeltelik bereik", wat daarop dui dat daar by groepe leemtes bestaan rondom die feite wat deur die drie groepe as algemeen aanvaar is. Die sukses wat een groep behaal het, dui egter daarop dat ten minste een van die vier groepe in die kol is wat betref die terugvoering.

- By kriteria 6: "Het ons net op een antwoord of op verskillende antwoorde gekonsentreer?" het twee groepe "suksesvol" aangedui, terwyl twee groepe "bereik" aangedui het, wat daarop dui dat hierdie kriteria suksesvol hanteer is.

- By kriteria 7: "Het ons aktiwiteite suksesvol verloop?" het twee groepe "suksesvol" aangedui en een groep "gedeeltelik bereik", terwyl die laaste groep "nie bereik nie" aangedui het. Aangesien twee groepe "suksesvol" aangedui het en een groep "gedeeltelik bereik", toon dit dat daar 'n leemte by die twee groepe is waaraan gewerk moet word.

- By kriteria 8: "Het ons opdragte betrekking op die alledaagse lewe?" het al vier die groepe "suksesvol" aangedui, wat op absolute sukses vir al vier die groepe dui. Al vier die groepe het 'n goeie idee wat in die alledaagse lewe aangaan.

- By kriteria 9: "Is tyd nuttig aangewend?" het een groep "suksesvol" aangedui, twee groepe "bereik" en een groep "nie bereik nie". Hierdie terugvoering dui daarop dat die tydsbenutting deur drie groepe as nuttig beleef is en deur een groep as onsuksesvol.

- By kriteria 10: "Is die opdrag suksesvol voltooi?" het een groep "suksesvol" aangedui, twee groepe "bereik" en een groep "gedeeltelik bereik". Hierdie kriteria is dus suksesvol bereik deur drie groepe en gedeeltelik bereik deur die vierde groep.

TABEL 5.3
GROEPEVALUERING (INDIVIDUEEL)

KRITERIA		EVALUERINGSKAAL				OPMERKING
		✳	✓	✗	●	
1.	Ek lewer 'n positiewe bydrae in die groep.					
2.	Ek gee my indrukke en voorstelle duidelik weer.					
3.	Ek luister na en verstaan die ander groeplede.					
4.	Ek is sensitief en toon begrip teenoor die ander.					
5.	Ek neem soms leiding in my groep.					
6.	Ek probeer nie my voorstelle en denke op my groep afdwing nie.					
7.	Ek is 'n aktiewe rolspeler in my groep.					
8.	Ek verstaan die spesifieke uitkoms van die opdrag.					
9.	Ek gebruik hulpmiddels tot my beskikking.					
10.	Ek het vertroue in my groeplede en vra as ek iets nie verstaan nie.					

(Department of Education. SA, 1997:9) en (Rabbior, 1990:56-65.)

Vervolgens sal na groepevaluering (Tabel 5.3) gekyk word:

Sewe leerders het aan hierdie groepevaluering deelgeneem.

- By kriteria 1: "Ek lewer 'n positiewe bydrae in die groep" het twee leerders "suksesvol" aangedui en vyf leerders "bereik" wat op 'n suksesvolle hantering van die vaardigheid dui.

- By kriteria 2: "Ek gee my voorstelle en indrukke duidelik weer" het vyf "suksesvol" aangedui, terwyl twee "bereik" aangedui het. Hierdie vaardigheid dui op suksesvolle kommunikasie tussen leerders en fasiliteerder.

- By kriteria 3: "Ek luister na en verstaan die ander groeplede" het al sewe leerders "suksesvol" aangedui wat op 'n demokratiese en suksesvolle kommunikasie tussen fasiliteerder en leerder dui.

- By kriteria 4: "Ek is sensitief en toon begrip teenoor die ander" het drie "suksesvol" aangedui, een "bereik", twee "gedeeltelik bereik" en een "nie bereik nie".

- By kriteria 5: "Ek neem soms leiding in die groep" het drie "suksesvol" aangedui en vier "bereik".

- By kriteria 6: "Ek probeer nie my voorstelle en denke op my groep afdwing nie" het ses van die leerders "suksesvol" aangedui, terwyl een "bereik" aangedui het.

- By kriteria 7: "Ek is 'n aktiewe rolspeler in my groep" het ses leerders "suksesvol" aangedui en een "bereik".

- By kriteria 8: "Ek verstaan die spesifieke uitkoms van die opdrag" het vier "suksesvol" aangedui, twee "bereik" en een "gedeeltelik bereik".

- By kriteria 9: "Ek gebruik hulpmiddels tot my beskikking" het vier "suksesvol" aangedui en drie "bereik".

- By kriteria 10: "Ek het vertroue in my groeplede en vra as ek iets nie verstaan nie" het al sewe leerders "suksesvol" aangedui.

5.5.2 Individuele evaluering deur leerders

In Tabel 5.4 evalueer leerders hul eie uitkomste. Leerders moet besef dat evaluering belangrik is. Hulle moet ook weet wat geëvalueer word. Deur selfevaluering kan leerders 'n beter begrip kry van die belangrikheid van evaluering en 'n verantwoordelikheid kweek vir sy/haar eie leerproses.

TABEL 5.4
SELFEVALUERING DEUR LEERDERS

NAAM: _____ DATUM: _____ AKTIWITEIT: _____
WAT HET EK GEDOEN?
WAT HET EK GEBRUIK?
WAT HET EK GELEER?
WAT KAN EK NOU DOEN?

(Department of Education. SA, 1997:9) en (Rabbior, 1990:56-65.)

Vervolgens gaan individuele evaluering deur leerders bespreek word:

In Tabel 5.4 evalueer leerders hul eie uitkomste. Tien leerders het aan die individuele evaluering deelgeneem. Die kriteria bestaan uit vier items wat op die leeruitkomste gebaseer is. Al tien deelnemers se kommentaar het daarop gedui dat leerders aangeleer het hoe om 'n onderneming te begin en hoe om dit te bedryf.

5.5.3 Selfevaluering deur onderwyser

Verandering in die evalueringstyl is van kardinale belang. 'n Fasiliseerder in die rol van aksienavorser moet die siklus van identifikasie en analise verstaan en in die evaluering van homself en die leerder toepas. 'n Onderwyser moet 'n kriterium daarstel om selfevaluering toe te pas deur analisering van sy/haar beplanning, aktiwiteit, observering, evaluering en reflekse (Kay & Fitzgeral, 1997:10).

TABEL 5.5
SELFEVALUERING DEUR ONDERWYSER: BEREIKING VAN DOELWITTE

KRITERIA	ALTYD	SOMS	SUKSES-VOL	BEREIK	GED. BEREIK	NIE BEREIK
1. DOELWIT EN PRESTASIE GEORIëNTEERD						
2. KORTTERMYNBEREIKING AANMOEDIG						
3. OP UITDAGING VAN STATUS QUO GERIG						
4. GEMEENSKAPSGEINTEGREERD						
5. VERSKEIDENHEID BENADERINGS EN AANBIEDING-STYLE						
6. ELEMENTE WAT LEERDER VERRAS EN AAN DIE ONVERWAGTE VOORSTEL						
7. BEKENDE INLIGTING IN 'N ONBEKENDE KONTEKS AANBIED						
8. OP ENTREPRENEURIESE AKTIWITEITE EN INISIATIEWE FOKUS						
9. AANBIEDING LEKKER EN OPWINDEND AANBIED						
10. VOORSIENING MAAK VIR GEREELDE/ ONGEREELDE EN ONVERWAGTE TERUGVOER						
11. BENADERINGS EN AKTIEWITEITE WAT LEERDER SE SELFVERTROUE VERBETER						
12. NA 'N POTENSIëLE BEGINPUNT OPBOU						
13. VOORSIENING MAAK VIR GROEPAKTIWITEITE						
14. LEERDERS BEWUS MAAK VAN ALGEMENE PROBLEME EN REDES VIR MISLUKTE POGINGS						
15. KLEM Lê OP DIE ONTSTAAN, IDENTIFISERING EN EVALUERING VAN GELEENTHEDE						
16, SKEP EK 'N ENTREPRENEURIESE ROLMODEL/ VERWAGTING BY LEERDERS?						
17. ENTREPRENEURSKAP SUKSESVOL AAN INNOVASIE KOPPEL						
18. OP DIE GEDRAGSDIMENSIE EN NIE NET OP DIE INHOUD KONSENTREER NIE						
19. SINVOLLE BEPLANNING						
20. SISTEMATIESE OBSERVASIE						
21. REFLEKSIE/IN AG NEEM						
22. LUISTER NA LEERDERS						
23. SKEP NUWE IDEES						
24. SAMEVATTENDE LESSE TEN OPSIGTE VAN UITKOMSTE/GEDURIGE VERNUWE						

(Department of Education. SA, 1997:9) en (Rabbior, 1990:56-65.)

In Tabel 5.5 word selfevaluering deur die onderwysers gedoen. Die onderwyser is gevra om so objektief moontlik te wees met die evaluering. Vier en twintig kriteria is gestel en uitkomste van die evaluering het daarop gedui dat die gemiddelde toekenning van die glyskaal "suksesvol" en "bereik" aangedui is as uitkomste. Daar kan afgelei word dat die onderwyser self baie kan verbeter ten opsigte van entrepreneuriese benadering en ingesteldheid.

5.5.4 Individuele evaluering van leerders deur die onderwyser

Evaluering van leerders deur die onderwyser is steeds essensieel en val nie weg nie, maar neem wel 'n ander vorm aan. Elke leerder kry die geleentheid om volgens sy/haar vermoë geëvalueer te word in 'n raamwerk wat geskoei is op uitkomsgebaseerde onderwys en aksienavorsing.

Evaluering moet nie slaafs nagevolg word nie, maar geskied volgens verskeie metodes en tegnieke wat deur die onderwyser gebruik kan word. Tabel 5.6 toon die onderwyser se evaluering van die individuele leerders.

TABEL 5.6
LEERDERS SE EVALUERING DEUR ONDERWYSER

NAAM:		EVALUERINGSKAAL				OPMERKING
DATUM:		✳	✓	×	●	
1.	Verstaan onderwerp en aktiwiteit.					
2.	Kommunikasie met ander.					
3.	Stel idees voor.					
4.	Organiseer en rangskik idees.					
5.	Lê klem op die korrekte uitkomste/ verstaan.					
6.	Entoesiasties en 'n positiewe gesindheid.					
7.	Aktiewe deelname.					
8.	Luister effektief na ander se insette en idees.					
9.	Sensitief en toon begrip teenoor ander.					
10.	Neem as fasiliteerder leiding.					
11.	Gebruik van hulpmiddels.					
12.	Voltooiing van opdragaktiwiteit					

(Department of Education. SA, 1997:1-18) en (Rabbior, 1990:56-65.)

Vervolgens gaan na die evaluering van leerders deur die onderwyser gekyk word:

Tien leerders het aan hierdie evalueringsproses deelgeneem. Die groter groep leerders se evaluering het "bereik" en "gedeeltelik bereik" aangedui, terwyl 'n groter groep van die res "suksesvol" aangedui het. Die kleiner groep van die oorblywende leerders het by enkele kriteria aangedui dat vaardighede "nie bereik is nie". In totaal gesien, het dit goed gegaan met die leerders.

Deur gebruik te maak van Tabelle 5.2 tot 5.6 kan die verskillende vorme van evaluering aangewend word. Die teoretiese bespreking van aksienavorsing en ander evalueringstegnieke in hoofstuk 4 kan ook met vrug gebruik word tydens evaluering van groepe en individuele leerders (Best & Kahn, 1998:21-22).

5.5.5 Joernaalevaluering en interpretasie

Vervolgens gaan die joernaalevaluering bespreek word:

Volgens aksienavorsing soos in hoofstuk 4 bespreek, is dit baie belangrik om 'n joernaal by te hou waarin alle tersaaklike inligting aangeteken word. Deur observasie is bepaal hoe leerders beplan, monitor en veranderings aanbring om by die beste antwoord uit te kom. Leerders geniet die ruimte wat aan hulle gebied word om binne die groep saam te werk, bydraes te lewer en 'n gevoel van deelname te beleef. Die soort observasie is iets nuuts vir leerders en hulle is baie beïndruk met die verantwoordelikheid wat hulle as groep het binne die leersituasie.

Wanneer 'n groep probleme sou ervaar, is die fasiliteerder byderhand om hulle met alternatiewe gedagtes te lei tot hulle self ander metodes ontdek.

5.5.6 Resultate van leerders in die program

Die "Business Venture"-program is volledig uitgewerk en is geskoei op uitkomsgebaseerde onderwys. Die evaluering van hierdie program is onderliggend aan die beginsels van aksienavorsing uitgevoer. Deurlopende evaluering gedurende die aanbieding van die program is opgeteken in 'n joernaal. Kommunikasie en terugvoering is gereeld gedoen. Die sukses van hierdie program word gemeet aan die wyse van aanbieding en evaluering wat gedoen word. Evaluering is gereeld deur middel van terugvoering gedoen.

Met al bogenoemde evaluerings in gedagte en met die uitkomste wat geëvalueer en bespreek is, kan objektief bepaal word dat hierdie program tot voordeel van die leerders aangebied is.

In bogenoemde program is aanvanklik met graad 8-groepe geëksperimenteer en het dit redelik gou geblyk dat die graad 8-leerders in die spesiale skool nie opgewasse vir die programme is nie. Onderrig het egter voortgegaan tot aan die einde van die eerste kwartaal 1999.

Met die begin van die tweede kwartaal is die program vir graad 10-leerders aangebied.

5.6 EVALUERING VAN "ENTREPRENEURSKAP: JOU EIE BESIGHEID"

Vervolgens gaan groepevaluering deur leerders bespreek en geïnterpreteer word.

5.6.1 Groepevaluering deur leerders

Twee groepe het deelgeneem aan die evaluering deur die groepe self. 'n Evalueringskaal is gebruik waar leerders van suksesvol, bereik, gedeeltelik bereik en nie bereik nie kon aandui waar die groep lê ten opsigte van geslaagdheid van die betrokke kriteria.

Tabel 5.2 sal vervolgens bespreek word:

- By kriteria 1: "Kommunikasievaardigheid in groep" het beide groepe "suksesvol" aangedui.
- By kriteria 2: "Word beurte afgewissel om insette te lewer?" het beide groepe "suksesvol" aangedui.
- By kriteria 3: "Word idees voorgestel?" het beide groepe "suksesvol" aangedui.
- By kriteria 4: "Word idees georganiseer en rangskik?" het beide groepe "bereik" aangedui.
- By kriteria 5: "Is die terugvoering in lyn met wat ons bespreek het?" het een groep "suksesvol" aangedui en die ander groep "bereik".
- By kriteria 6: "Het ons net op een antwoord of op verskillende antwoorde gekonsentreer?" het beide groepe "bereik" aangedui.
- By kriteria 7: "Het ons aktiwiteite suksesvol verloop?" het een groep "suksesvol" aangedui en die ander groep "bereik".
- By kriteria 8: "Het ons opdragte betrekking op die alledaagse lewe?" het die een groep "bereik" en die ander groep "gedeeltelik bereik" aangedui.
- By kriteria 9: "Is tyd nuttig aangewend?" het beide groepe "suksesvol" aangedui.
- By kriteria 10: "Is die opdrag suksesvol voltooi?" het beide groepe "suksesvol" aangedui.

Vervolgens sal na groepevaluering (Tabel 5.3) gekyk word:

Elf leerders het aan hierdie groepevaluering deur die individu deelgeneem.

- By kriteria 1: "Ek lewer 'n positiewe bydrae in die groep" het twee leerders "suksesvol" aangedui, vyf "bereik" en vier "gedeeltelik bereik".

- By kriteria 2: "Ek gee my indrukke en voorstelle duidelik weer" het drie leerders "suksesvol" aangedui en agt leerders het "bereik" aangedui.

- By kriteria 3: "Ek luister na en verstaan die ander groeplede" het vier "suksesvol" aangedui, twee "bereik", vier "gedeeltelik bereik" en een leerder het "nie bereik nie" aangedui.

- By kriteria 4: "Ek is sensitief en toon begrip teenoor die ander" het sewe leerders "suksesvol" aangedui, drie "bereik" en een leerder het "gedeeltelik bereik" aangedui.

- By kriteria 5: "Ek neem soms leiding in my groep" het twee leerders "suksesvol" aangedui, vyf leerders bereik, een leerder "gedeeltelik bereik" en drie leerders het "nie bereik nie" aangedui.

- By kriteria 6: "Ek probeer nie my voorstelle en denke op my groep afdwing nie" het drie leerders "suksesvol" aangedui, drie "bereik", vier "gedeeltelik bereik", terwyl een leerder "nie bereik nie" aangedui het.

- By kriteria 7: "Ek is 'n aktiewe rolspeler in my groep" het ses leerders "bereik" aangedui, drie "gedeeltelik bereik" en twee leerders "nie bereik nie".

- By kriteria 8: "Ek verstaan die spesifieke uitkoms van die opdrag" het drie leerders "suksesvol" aangedui, sewe "bereik" en een "gedeeltelik bereik".

- By kriteria 9: "Ek gebruik hulpmiddels tot my beskikking" het drie leerders "bereik" aangedui, vyf "gedeeltelik bereik" en drie leerders "nie bereik nie".

- By kriteria 10: "Ek het vertroue in my groeplede en vra as ek iets nie verstaan nie" het agt leerders "suksesvol" aangedui en drie "bereik".

Vervoglens gaan individuele evaluering deur leerders bespreek word:

5.6.2 Individuele evaluering deur leerders

In Tabel 5.4 evalueer leerders hul eie uitkomste.

Elf leerders het aan die individuele evaluering deelgeneem. Die kriteria bestaan uit vier items wat op die leeruitkomste gebaseer is. Al elf deelnemers se kommentaar

het daarop gedui dat leerders deur 'n entrepreneurskapprogram sakevaardighede om 'n onderneming te begin en dit te bedryf aangeleer het.

Onder die volgende punt gaan selfevaluering deur die onderwyser bespreek word.

5.6.3 Selfevaluering deur die onderwyser

In Tabel 5.5 is selfevaluering deur die onderwyser gedoen. Die onderwyser is gevra om so objektief moontlik te wees met die evaluering. Vier en twintig kriteria is gestel en uitkomste van die evaluering het daarop gedui dat die onderwyser volgens die evaluering in 50 % van die kriteria altyd sy doelwitte bereik en vir die res "suksesvol" en "bereik" aangedui het. Hieruit kan afgelei word dat hierdie onderwyser baie toegewyd werk en dat daar min ruimte vir verbetering in die aanbieding is.

In die volgende gedeelte gaan evaluering van leerders deur die onderwyser bespreek word.

5.6.4 Individuele evaluering van leerders deur die onderwyser

Tien leerders het aan hierdie evalueringsproses deelgeneem. Die groter groep leerders se evaluering het "suksesvol" en "gedeeltelik bereik" aangedui, terwyl enkele van die leerders "nie bereik nie" aangdui het. In geheel gesien, het dit goed met die leerders gegaan tydens die aanbieding van die program.

Vervolgens gaan die joernaalevaluerings bespreek word.

5.6.5 Joernaalevaluering en interpretasie

Volgens aksienavorsing, soos in hoofstuk 4 bespreek is, is dit baie belangrik om 'n joernaal by te hou waarin alle tersaaklike inligting aangeteken word. Deur observasie is waargeneem hoe hulle beplan, monitor en veranderings aanbring om by die beste antwoord uit te kom. Leerders geniet die ruimte wat aan hulle gebied word om binne die groep saam te werk. Leerders lewer bydraes en 'n positiewe gevoel van deelname is ontwikkel. Leerders word die geleentheid gebied om binne die groep hul eie ding te doen en indien 'n groep inligting nodig het, is die fasiliteerder daar om raad te gee. Al hierdie inligting word aangeteken en rekord van gehou.

5.6.6 Resultate van leerders in die program

"Entrepreneurskap: jou eie besigheid" is 'n program wat volledig uitgewerk is. Die evaluering van hierdie program is aan die hand van leerderprestasie gemeet. Alhoewel hierdie program tot voordeel van die leerders aangebied is, kon leerders nie hierdie program op hul eie voltooi nie. Leerders bly aangewese op die onderwyser en daarom is hierdie program nie baie effektief nie.

In bogenoemde program is aanvanklik met graad 8-groepe geëksperimenteer en het dit redelik gou geblyk dat die graad 8-leerders in die spesiale skool nie opgewasse vir die programme is nie. Onderrig het egter voortgegaan tot aan die einde van die eerste kwartaal 1999.

Met die begin van die tweede kwartaal is die program vir graad 10-leerders aangebied.

In die volgende afdeling sal die resultate van leerders aan die hand van beide programme bespreek word.

5.7 RESULTATE VAN BEIDE GROEPE IN ALBEI PROGRAMME

"Business Venture" en "Entrepreneurskap: jou eie besigheid" word reeds vanaf die tweede kwartaal vir twee groepe graad 10-leerders aangebied.

Alhoewel leerders in die spesiale skool meer prakties georiënteerd is, vorder hulle goed in albei programme. Die groep wat "Business Venture" neem, geniet veral die spel in die program baie en die joernale wat bygehou word, toon dat leerders baie entoesiasties is omtrent die onderrig van entrepreneurskap.

Die Afrikaanse groep wat "Entrepreneurskap: jou eie besigheid" neem, geniet die program, alhoewel van die leerders nie in staat is om selfstandig uit die program te werk nie. Die Afrikaanse program bied ook nie spel soos "Business Venture" dit aanbied nie, wat as 'n leemte in die program geïdentifiseer word.

In die algemeen vorder beide groepe goed en kan met sekerheid gesê word dat die programme tot voordeel van die leerders aangebied is.

Daar is deurlopende terugvoering tydens die aanbieding gegee. Die programme is aan die hand van die kriteria-uitkomste bespreek en uitkomste is na elke evaluering bespreek.

Vervolgens sal die samevatting bespreek word.

5.8 SAMEVATTING

"Business Venture" en "Entrepreneurskap: jou eie besigheid" was die eerste kennismaking met entrepreneurskap deur die leerders.

Die leerders het baat daarby gevind deur in die skoolsituasie bewus gemaak te word van besigheidsvaardighede en verskillende ondernemings wat bedryf kan word.

Hierdie programme het die leerders gemotiveer om ondernemers te word deur bewus gemaak te word van hul eie moontlikhede en vaardighede wat in 'n onderneming ingeskakel kan word.

In die volgende hoofstuk sal die samevatting, gevolgtrekking en aanbevelings gemaak word.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

6.1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n samevatting van gegewens in voorafgaande hoofstukke gegee. Daarna volg 'n opsomming van die gevolgtrekkings en aanbevelings waartoe daar in hierdie studie gekom is. Ten slotte word aanbevelings na aanleiding van bevindinge uit die literatuurstudie en programevaluering gemaak.

6.2 SAMEVATTING

In hoofstuk 1 is die probleemstelling bespreek. Onderwysvraagstukke rakende effektiewe onderwys vir al die leerders van Suid-Afrika is aangeraak. Daar is gekyk na die doel met hierdie navorsing om entrepreneurskaponderrig vir leerders met leerprobleme aan te bied. Die waarde van die studie is bespreek en laastens is 'n hoofstukindeling gegee.

In hoofstuk 2 is leerders met leerprobleme bespreek. Oorsake van leerprobleme is volledig bespreek. Daar is ook gekyk na insluitende onderwys as 'n moontlike oplossing van isolering van leerders met leerprobleme.

In hoofstuk 3 is onderwys vir leerders met leerprobleme in 'n spesiale skool bespreek. Die spesiale skoolkurrikulum is ten volle bespreek soos dit huidiglik daar uitsien. Insluitende onderwys in die RSA en ander lande is bespreek en daar is na insluiting as 'n moontlike oplossing vir onderwysprobleme gekyk.

In hoofstuk 4 is entrepreneurskaponderrig volledig bespreek. Die behoefte aan entrepreneurskaponderrig en 'n kriteria vir die aanbieding is volledig bespreek. Entrepreneurskapprogramme is volledig bespreek, asook die metode van evaluering van die programme.

In hoofstuk 5 is die programme, joernale, onderwysers en leerders geëvalueer aan die hand van vooropgestelde kriteria wat in hoofstuk 4 behandel is.

6.3 GEVOLGTREKKING

Op grond van die voorafgaande literatuurstudie blyk dit dat daar 'n behoefte bestaan vir entrepreneurskaponderrig in skole en ook vir leerders met leerprobleme. Onderwysbenaderings in hierdie tydvak beskou leerders met leerprobleme as net so belangrik as leerders wat nie leerprobleme het nie. Die leerder met leerprobleme is in eie reg net so 'n mens soos enige ander leerder en het aanspraak op toepaslike onderwys wat hom/haar sal voorberei om na skool 'n werkskepper te wees, indien 'n betrekking nie gevind kan word nie.

Uit die programevaluering het dit ook geblyk belangrik te wees om entrepreneurskaponderrig vir leerders met leerprobleme aan te bied. Aangesien spesiale skoolleerders en leerders met leerprobleme die skool as laaste platform beleef waar kursusse aangebied word, sou dit as 'n belangrike plek gesien word waar entrepreneurskap onderrig kan word.

Evaluering is gedoen deur middel van aanpassings wat gemaak is tussen entrepreneurskapkriteria, aksienavorsing en uitkomsgebaseerde onderwys. Leerders het hierdie veranderde tegniek van saamwerk en evaluering baie entoesiasties beleef.

6.4 AANBEVELINGS

Uit bogenoemde gevolgtrekkings het heelwat leemtes in die huidige onderwysvoorsiening na vore gekom. Die aanbevelings is gerig op veral spesiale skole en skole met leerders wat leerprobleme ervaar. Daar word aanbeveel dat entrepreneurskaponderrig vir leerders met leerprobleme aangebied word, veral omdat leerders met leerprobleme byna nooit by verdere studie betrokke raak nie. Baie van hierdie leerders ervaar sy/haar skool as die laaste instansie waar entrepreneurskapvaardighede aangeleer kan word.

Volgens die joernale en evalueringstabelle het leerders duidelik te kenne gegee dat hulle baat by die onderrig gevind het.

Sou in berekening gebring word dat die leerder met leerprobleme dit moeiliker as die normale leerder gaan vind om 'n betrekking te bekom spreek die belangrikheid van entrepreneurskaponderrig vanself.

Nie net in Suid-Afrika nie, maar oor die wêreld heen neem kleinsake-ondernemings toe. Dit maak al in sommige lande die grootste deel van die ekonomiese sektor uit.

'n Sterk aanbeveling vir die voortsetting van entrepreneurskaponderrig word bepleit aangesien die uitkomste getoon het dat daar vir leerders met leerprobleme net voordele in opgesluit is.

6.5 TEN SLOTTE

Uit hierdie navorsing blyk dit dat toepaslike onderwys vir al die leerders van die land noodsaaklik is.

Kurrikulum 2005 maak voorsiening vir entrepreneurskaponderrig in twee van die agt leerareas. Entrepreneuriese vaardigheid is een van die 12 kritieke uitkomstes en die 66 spesifieke leeruitkomstes is deurspek van entrepreneurskapvaardighede.

"Insluitende Onderwys" wat verdere moontlikhede vir leerders met leerprobleme inhou, is 'n baie duidelike boodskap om voort te gaan met entrepreneurskaponderrig vir al die leerders van Suid-Afrika.

Die probleem wat tans in Suid-Afrika die onderwysvernuwing terughou, is die praktiese implementering van Kurrikulum 2005 en insluitende onderwys waarvoor daar tans min begrip bestaan.

Daar moet daadwerklik na 'n praktiese implementeringsmodel vir Kurrikulum 2005 en insluitende onderwys gekyk word.

Verdere studie in hierdie verband blyk 'n beduidende behoefte te wees.

BIBLIOGRAFIE

ALLISON, B., O'SULLIVAN, T., OWEN, A., RICE, J., ROTHWELL, A. & SAUNDERS, C. 1996. Reasearch skills for students. London : Kogan Page. 124 p.

ANON. 1997. Business ventures: focusing the future. Cape Town : Triple Trust Organization. 25 p.

ARCHER, M. & GREEN, L. 1996. Classification of learning difficulties. (In Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I., eds. Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities. 1st ed. Pretoria : Van Schaik. p. 207-223.)

ASHMORE, M.C. 1990. Entrepreneurship in vocational education. (In Kent, C.A., ed. Entrepreneurship education. London : Qurom. p. 211-229.)

BARNARD, M.C., LE ROUX, H.C.W. & VAN ZYL, J.M. 1992. Effect of remedial teaching on the scholastic performance of learning: disabled children: an empiral investigation. South African journal of education, 13(1):1-4, Nov.

BEKKER, M. 1998. Kleinsakekultuur moet onwikkel word. Rapport:3, Okt. 25.

BEST, J.W. & KAHN, J.V. 1998. Research in education. Needham Heights : Allyn & Bacon. 507 p.

BIRD, K. 1997. Reflections and recommendations. Teaching exceptional children, 29(5):49-51, May/Jun.

BIEHLER, R.F. & SNOWMAN, J. 1997. Psychology applied to teaching. 8th ed. Boston : Houghton, Mifflin. 599p.

BOTHA, A. & BOTHA, L. 1998. Entrepreneurskap. Centurion : Instituut vir Potensiaal Ontwikkeling. 98 p.

BOTHA, R. 1996. Motivation and learning. (In Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I., eds. Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities. 1st ed. Pretoria : Van Schaik. p. 227-235.)

BURDEN, A. 1995. Inclusion as an educational approach in assisting people with disabilities. Educare, 24(2):44-55.

BYBEL. 1991. Die Bybel: nuwe vertaling. Kaapstad : Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

CAUSEY, E.S. & ALLINDER, R.M. 1998. Using alternative assessment for students with severe disabilities: alignment with best practices. Education and training in mental retardation and development disabilities, 33(2):168-178, May.

CENTER, Y. & WARD, J. 1987. Teacher's attitudes towards the integration of disabled children in regular schools. The exceptional child, 34:41-55.

CLARK, C., DYSON, A. & SKIDMORE, D. 1997. New directions in special needs. London : Cassel. 214 p.

COETZEE, L.D. 1992. Psigologiese eienskappe van entrepreneurs. (In Kroon, J. & Moolman, P.L., reds. Entrepreneurskap. Potchefstroom : Sentrale Publikasies. p. 15-27.)

COHEN, L. & MANION, L. 1992. Research methods in education. London : Routledge. 382 p.

CSAPO, M. 1996. Education for all in South-Africa. (In Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I., eds. Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities. 1st ed. Pretoria : Van Schaik. p. 34-39.)

DADDS, M. 1993. Thinking and being a teacher in action research. (In Elliot, J., ed. Reconstructing teacher education: teacher development. London : Falmer. p. 220-265.)

DAVIES, R. 1993. Chronicles: Doing action research: the stories of three teachers. (In Elliot, J., ed. Reconstructing teacher education: teacher development. London : Falmer. p. 145-153.)

DAVIES, J. & GREEN, L. 1998. Mainstream teachers attitudes to the mainstreaming of learners with special educational needs in primary classrooms: a Western Cape Study. South African journal of education, 18(2):97-102, Mei.

DEDNAM, A. 1994. Mnemonietegnieke as onderrigbenadering by leerders met leerprobleme. Educare, 23(1):86-95.

DE KLERK, F.A.J. & KROON, J. 1992. Kreatiwiteit. (In Kroon, J. & Moolman, P.L., reds. Entrepreneurskap. Potchefstroom : Sentrale Publikasies. p. 227-241.)

DEPARTMENT of Education **see** SOUTH AFRICA. Department of Education.

DEPARTMENT of Labour **see** SOUTH AFRICA. Department of Labour.

DEPARTEMENT van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling **kyk** SUID-AFRIKA. Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkings-ontwikkeling.

DEPARTEMENT van Onderwys **kyk** SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys.

DE VILLIERS, A.B. 1996. Disadvantage students analyzing the zone of proximal development. South African journal of higher education, 10(1):135-139.

DONALD, D. 1996. The issue of an alternative model: specialized education within an integrated model of education support services in South Africa. (In Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I., eds. Perspective on learning difficulties: international concerns and South African realities. 1st ed. Pretoria : Van Schaik. p. 71-85.)

DU TOIT, L. 1991. Verstandelike gestremdheid (In Kapp, J.A., red. Kinders met probleme: 'n ortopedagogiese perspektief. 2de uitg. Pretoria : Van Schaik. p. 298-328.)

DU TOIT, L. 1996. An introduction to specialized education. (In Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I., eds. Prespectives on learning difficulties: international concerns and South African realities. 1st ed. Pretoria : Van Schaik. p. 4-19.)

DU TOIT, P. 1997. Kurrikulum 2005: uitkomsgebaseerde evaluering: die taak van die onderwyser in die voorkoming van leerprobleme. Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde, 17(3):125-131, Aug.

ESTERHUIZEN, J.M., KOK, J.C. & MYBURGH, C.P.H. 1998. Entrepreneurskap as opvoedingstaak van die ouerhuis. Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde, 18(4):240-250, Nov.

FERREIRA, M., MOUTON, J., PUTH, G., SCHURINK, E. & SCHURINK, W. 1988. Introduction to qualitative research methods. Pretoria : HSRC. 189 p.

FORLIN, C. 1997. The benefits and difficulties associated with inclusive practice. (Paper presented at the 3rd annual congress of the psychological society of South Africa.) Durban, 10-12 Sept.

FORLIN, C. & ENGELBRECHT, P. 1997. Training teachers for inclusive education: a psychosocial problem? (Paper presented at the 3rd annual congress of the psychological society of South Africa.) Durban, 10-12 Sept.

FOX, N.E. & YSSELDYKE, J.E. 1997. Implementing inclusion at the middle school level: lessons from a negative example. Exceptional children, 64(1):81-98.

GALLICO, R.P., BURNS, T.J. & GROB, C.S. 1991. Emotional and behavioral problems in children with learning disabilities. San Diego, Calif. : Singular. 161 p.

GAZIEL, H.H. 1997. Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. Journal of educational research, 90(5):310-318, May/Jun.

GEIS, G.T. 1988. Making companies creative: an organizational psychology of creativety. (In Kuhn, R.L., ed. Handbook for creative and innovative managers. New York : McGraw-Hill. p. 25-34.)

GIANGRECO, M.F., EDELMAN, S.W., MACFARLAND, S. & LUISELLI, T.E. 1997. Attitudes about educational and related service provision for students with deaf-blindness and multiple disabilities. Exceptional children, 63(3):329-342.

GORMAN, T. & ROSE, M. 1994. Inclusion taking a stand. American teacher, 78(6):9-12.

GOUWS, E. 1997. Entrepreneurship education: an educational perspective. South African journal of education, 17(3):143-149, Aug.

GREDLER, G.R. 1997. Intervention programs for young children with learning problems. Psychology in the schools, 34(2):161-169, Apr.

GREEN, L. 1991. Mainstreaming the challence for teachers in South Africa. Support for learning, 6(2):84.

HANDWERK, M.L. & MARSHALL, M.R. 1998. Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance or both conditions. Journal of learning disabilities, 31(4):313-416, Jul/Aug.

HANKO, G. 1994. Discourage children when prais does not help. Journal of the national association for special education needs, 21(4):166-168, Dec.

HARMSE, D.G.F. 1996. Education for the environmentally deprived: schools for the learning disabled may offer a solution. Journal for vocational and specialized education in South Africa, (149):2-5, Mei.

HAT (Odendal, F.F., red.). 1984. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg : Perskor. 1378 p.

HERBERT, A., POSCH, P. & SOMEKH, B. 1993. Teachers investigating their work: an introduction to methods of action research. London : Routledge. 233 p.

HETHERINGTON, I. 1994. The forgotten heroes. Johannesburg : The free market foundation. 126 p.

HUMAN, G.J.P. 1998. Die entrepreneuriese proses. (In Kroon, J., red. Entrepreneurskap. Pretoria : Kagiso Uitgewers. p. 83-93.)

HULME, C. & MACKENZIE, S. 1992. Working memory and severe learning difficulties. Hove : Erlbaum. 141 p.

JEFFREE, D. 1997. Observation of play in early assessment and development of children with severe learning difficulties (In Fawcus, M., ed. Children with learning difficulties. London : Whurr. p. 37-63.)

JENKINSON, J.C. 1997. Mainstream or special educating students with disabilities. London : Routledge. 237 p.

JOOSTE, J.H.I. 1973. Die nuwe stelsel van gedifferensieerde onderwys: fundering. Onderwysbulletin, 17:4.

KAPP, J.A. 1991. Die opvoeding van die gestremde kind. (In Kapp, J.A., red. Kinders met probleme: 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria : Van Schaik. p. 469-486.)

KAY, P.J. & FITZGERAL, D. 1997. Parents, teachers, action research and real involvement. Journal of teaching exceptional children, 30(1):8-11, Sept/Oct.

KENT, C.A. 1990. Entrepreneurship: economics: education in the urban environment: the E^3 project. (In Kent, C.A., ed. Entrepreneurship education. London : Qurom. p. 271-280.)

KENT, C.A. 1990. Introduction: education the Heffalump. (In Kent, C.A., ed. Entrepreneurship education. London : Qurom. p. 1-26.)

KRIEGLER, S.M. 1989. Die kind met leerprobleme as persoon. Pedagogiekjoernaal, 10(1):23-28.

KRIEGLER, S.M. 1996. Redistribution of special education resources in South Africa: beyond mainstreaming towards effective schools for all. (In Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I., eds. Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities. 1st ed. Pretoria : Van Schaik. p. 298-328.)

KROON, J. 1998. Kreatiwiteit. (In Kroon, J., red. Entrepreneurskap. Pretoria : Kagiso. p. 95-108.)

KRUGER, H.B. 1980. Algemene skoolvoorligting vir onderwysstudente. Durban : Butterworth. 204 p.

KUHN, R.L. 1988. What makes creative personality in business? (In Kuhn, R.I., ed. Handbook for creative and innovative managers. New York : McGraw-Hill. p. 43-50.)

LAMBING, P. & KUEHL, C. 1997. Entrepreneurship. New York : Prentice-Hall. 229 p.

LANIER, N.J. & LANIER, W.L. 1995. The effects of experience on teacher's attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. Education, 117(2):234-240.

LERNER, J. 1993. Learning disabilities. Dallas : Houghton Mifflin. 648 p.

LOMBARDI, T. & BUTERA, G. 1998. Mnemonics: strengthening thinking skills of students with special needs. The clearing house, 71(5):284-286, Mei/Jun.

LOVEY, J. 1995. Supporting special educational needs in secondary school classrooms. London : David Tultan. 140 p.

MAHLANGU, D.M.D. 1989. Educating the special child. Pretoria : De Jager-HAUM. 230 p.

MALE, M. 1994. Technology for inclusion: meeting the special needs of all students. Needham Heigts, Mass. : Simon & Schuster. 207 p.

MARAIS, J.L. 1998. Onderwysstudente se houding oor leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes. Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde, 18(2):102-108, Mei.

MATHIELD, J. 1997. Kurrikulum 2005 se inhoud praktykgerig. Beeld:3, Apr. 5.

MAY, W.T. 1993. Teachers-as-researchers or action research: what is it and what good is it for art education? A journal of issues and research, 34(2)114-126.

MCNIFF, J., LOMAX, P. & WHITELAND, J. 1996. You and your action research project. London : Hyde Publications. 157 p.

MELTZER, L., RODITI, B., HAUSER, F. & PERLMAN, M. 1998. Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. Journal of learning disabilities, 31(5):417-520, Sept/Oct.

MILLER, M. 1996. Relevance of resilience to individuals with learning disabilities. International journal of disability development & education, 43(3):225-269.

MOLIAN, D. & LELEUSE, B. 1997. Entrepreneurship and new ventures. London : Prentice-Hall. 220 p.

MONAHAN, R.G., MARINO, S.B. & MILLER, R. 1996. Teacher attitudes toward inclusion: implications for teacher education in schools 2000. Education, 117(2):316-320.

MONTEITH, J.L. 1996. A self-regulated learning perspective on pupils with learning difficulties. (In Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I., eds. Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities. 1st ed. Pretoria : Van Schaik. p. 207-223.)

MOOLMAN, P.L. 1992. Die aard en wese van entrepreneurskap. (In Kroon, J. & Moolman, P.L., reds. Entrepreneurskap. Potchefstroom : Sentrale Publikasies. p. 1-13.)

MOOLMAN, P.L. 1992. Die opleiding van entrepreneurs. (In Kroon, J. & Moolman, P.L., reds. Entrepreneurskap. Potchefstroom : Sentrale Publikasies. p. 43-56.)

MOOLMAN, P.L. 1992. Die ontwikkeling van entrepreneurs. (In Kroon, J. & Moolman, P.L., reds. Entrepreneurskap. Potchefstroom : Sentrale Publikasies. p. 57-72.)

NCSNET (National Commission on Special Needs in Education and Training). 1997. Education for all. Cape Town : University of the Western Cape. Education Policy Unit.

NCESS (National Committee for Education Support Services). 1997. Public discussion document. Pretoria : Government Printer.

NOORDWES (Suid-Afrika) **kyk** ONDERWYSHULPDIENSTE.

ONDERWYSHULPDIENSTE. Noordwes (Suid-Afrika). 1998. Entrepreneurskap in onderwys en opleiding in die Noordwes Provinsie. Potchefstroom : Onderwyshulpdienste. 36 p.

O'NEILL, R.C. & VAN DEN BERG, J.M.M. 1992. Attitudes to enterprise. Bestuursdinamika, 1(2):1-14.

PEARMAN, E.L. HUANG, A. & MELLBLOM, C.I. 1997. The inclusion of all students: concerns and incentives of educators. Education and training in mental retardation and developmental disabilities, (32):11-20, March.

PROCTOR, T. 1995. Management creativity. London : Prentice Hall. 222 p.

RABBIOR, G. 1990. Elements of a successful entrepreneurship/economics/ education program. (In Kent, C.A., ed. Entrepreneurship education. London : Qurom. p. 53-65.)

RAMARUMO, T. 1996. Dyslexia versus illiteracy. (In Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I., eds. Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities. 1st ed. Pretoria : Van Schaik. p. 344-351.)

RAMO, T.R.W. 1988. Creativity in business management. (In Kuhn, R.L., ed. Handbook for creative and innovative managers. New York : McGraw-Hill. p. 1-10.)

REYNOLDS, M.L., WANG, M.C. & WALBERG, H.J. 1987. The necessary restructuring of regular and special education. Exceptional children, 53:391:398.

RICKARDS, T. 1997. Creativity and problem solving at work. Brookfield, Vt. : Gower. 228 p.

RODRIGUES, C.J. 1989. Die ekonomiese as vergestaltende faktor van spesiale onderwys in Natal. Bloemfontein : Universiteit van Oranje-Vrystaat. (Skripsie - M.Ed.). 89 p.

SA **kyk** SUID-AFRIKA.

SA **see** SOUTH AFRICA.

SALEND, S.J. 1990. Effective mainstreaming. New York : Macmillan. 493 p.

SHEFSKY, L.E. 1994. Entrepreneurs are made not born. New York : McGraw-Hill. 210 p.

SMITH, A.G. 1994. The transitional phase in the RSA: implications for education. Vital, 9(2):82-87, Nov.

SMITH, D.S. & NAGLE, R.J. 1995. Selfperceptions and social comparisons among children with learning disabilities. Journal of learning disabilities, 28(6):364-371, Jun/Jul.

SMITH, J.D. & HILTON, A. 1997. The preparation and training of the educational community for the inclusion of students with developmental disabilities: The MRDD position. Education and training in mental retardation and developmental disabilities, 32(1):3-10, Mar.

SONTAG, J.C. 1997. Contextual factors influencing the sociability of preschool children with disabilities in integrated and segregated classrooms. Exceptional children, 63(3):390.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1997. Curriculum 2005: South African Education for the 21th century. Pretoria : Government Printer. 64 p.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1998. Preparing for the twenty-first century through education, training and work. Pretoria : Government Printer. 44 p.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1999. Consultative paper no 1 on special education: building on inclusive education and training system, first steps. Pretoria : Government Printer. 74 p.

SOUTH AFRICA. Department of Labour. 1998. Creating jobs, fighting poverty an employment strategy framework. Government Gazette, 19040:397, Jul. 3. (Notice 1264 of 1998).

STAKES, R. & HORNBY, G. 1996. Meeting special needs in mainstream schools. London : David Fulton. 96 p.

STEYN, T.F.J. 1998. Die aard van entrepreneurskap. (In Kroon, J., red. Entrepreneurskap. Pretoria : Kagiso. p. 1-13.)

STROEBEL, M. 1998. Entrepreneurskap: jou eie besigheid. Schweizer-Reneke : M.S. Konsultasie. 38 p.

SUID-AFRIKA. Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkings-ontwikkeling. 1987. Gesondheid in die RSA. Hoofverslag, vol.(1). Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 1995. Witskrif oor Onderwys en Opleiding. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1967. Wet op Spesiale en Buitengewone Onderwys, no 41 van 1967. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1969. Wet op gedifferensieerde Onderwys in die RSA, no 41 van 1969. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1988. Wet op Onderwysaangeleenthede, no 70 van 1988. Pretoria : Staatsdrukker.

SURAN, B.G. & RIZZO, J.V. 1979. Special Children: an integrative approach. Glenview, Ill. : Scott, Foreman. 532 p.

TAYLOR, R.L., STERNBERG, L. & RICHARDS, S.B. 1995. Exceptional children: integrating research and teaching. San Diego, Calif. : Singular. 347 p.

TEMPELHOFF, E. 1999. Skool meer toeganklik gemaak vir gestremdes. Randse Beeld:12, Mrt. 23.

THOUSAND, J.S. & VILLA, R.A. 1990. Strategies for educating learners with severe disabilities within their local home schools and communities. Focus on exceptional children, 23(3):1-24.

TICKLE, L. 1994. The introduction of new teachers: reflective professional practise. London : Casell. 243 p.

TIMMONS, J.A. 1994. New venture creation: entrepreneurship for the 21st century. 14th ed. Boston, Mass. : Irwin. 796 p.

TOD (Transvaalse Onderwysdepartement). 1985. Handleiding vir gespesialiseerde onderwys. Pretoria : Transvaalse Onderwysdepartement.

TOD (Transvaalse Onderwysdepartement). 1990. KOH-Besluit. Pretoria : Transvaalse Onderwysdepartement.

TOD (Transvaalse Onderwysdepartement). 1993. Handleiding vir algemene skoolorganisasie. Pretoria : Transvaalse Onderwysdepartement.

TRIPPLE TRUST ORGANISATION. 1997. Business Ventures. Cape Town: Tripple Trust Organisation. 117 p.

TSATSANIS, D.K., FUREST, D.R. & POURKE, B.P. 1997. Psychosocial disabilities: external validation and relationship with age and academic functioning. Journal of learning disabilities, 30(5):409-502, Sept/Oct.

VAIDYA, S.R. 1997. Meeting the challanges of an inclusive classroom of improving learning for all students. Education, 117(4):622-623.

VAN DEN BERG, O. & NAIKER, S.M. 1996. Private trouble or public issue and school failure in socio-political context. (In Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I., eds. Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities. 1st ed. Pretoria : Van Schaik. p. 21-32.)

VAN DER SPUY, B. 1997. Gestremdes sal swaar by hoofstroom inpas. Beeld:18, Des. 10.

VILJOEN, J. 1993. Die betekenis van metakognisie in die onderrig van leerders met leerprobleme. Pedagogiekjoernaal, 14(2):115-124.

VOSLOO, B. 1992. Onderwys lewer te min ondernemers. Transvaler:5, Jun. 19.

WARD, J. & LE - DEAN, L. 1996. Student teachers attitudes towards special education provision. Educational psychology, 16(2):207-218.

WEEKS, F.H. 1997. Learners with special educational needs: creating a support network for inclusive schooling. (Paper presented at EEASA Congress.) Amamzimtoti. p. 2-22.

WELCH, M. & CHRISHOLM, K. 1994. Action research as a tool for preparing specialists to use strategic interventions in educational partnerships. Teacher education and special education, 17(4):269-279.

WETTE **kyk** SUID-AFRIKA.

WILLIAMS, C.W. & HOUNSHELL, P.B. 1998. Enabling the learning disabled. Science teacher, 65(1):29-31, Jan.

WOOLFOLK, A.E. 1995. Educational psychology. 6th ed. Boston : Allyn & Bacon. 647 p.

ZEICHNER, M.K. 1995. Beyond the devide of teacher research and academic research. Teachers and teaching: theory and practice, 1(2):153-172, Oct.

ZUNKER, V.G. 1998. Career counseling. Johannesburg : Brooks/Cole. 605 p.