

# Die toepassing van inklusiewe onderwys: Internasionale verwagtinge en Suid-Afrikaanse realiteite

*The implementation of inclusive education: International expectations and South African realities*

PETRA ENGELBRECHT  
COMBER

Fakulteit Opvoedkunde  
Potchefstroomkampus  
Noordwes-Universiteit  
E-pos: [petra.engelbrecht50@gmail.com](mailto:petra.engelbrecht50@gmail.com)



Petra Engelbrecht

**PETRA ENGELBRECHT** is tans 'n navorsingsgenoot in die Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, Suid-Afrika en Emeritus Professor, Canterbury Christ Church University, Engeland. Sy fokus in haar navorsing op gelykheid in onderwys, met spesifieke verwysing na die implementering van inklusiewe onderwys in diverse kultuurhistoriese omgewings soos byvoorbeeld Malawi, Guatemala, Suid-Afrika, Duitsland, Finland, Lithuania, Gaza en die Wes Bank. Die Universiteit van Oos-Finland het in 2014 'n eredoktorsgraad in Opvoedkunde aan haar toegeken.

**PETRA ENGELBRECHT** currently holds the position of research fellow in the Faculty of Education, Northwest University, Potchefstroom, South Africa. She is Emeritus Professor, Canterbury Christ Church University, England. Professor Engelbrecht's research interests include equality in education, with specific reference to implementing inclusive education in diverse cultural historical environments, such as Malawi, Guatemala, South Africa, Germany, Finland, Lithuania, Gaza and the West Bank. She was awarded an honorary doctorate in Education by the University of Eastern Finland in 2014.

## ABSTRACT

*The implementation of inclusive education: International expectations and South African realities*

*Education for learners with learning needs that can be regarded as challenging has changed over the past 30 years from education in separate school and classroom settings, especially for learners with disabilities based on a medical-deficit model, to education based on the internationally accepted belief that every learner has the right to be included in a mainstream classroom and school. This change flowed from a socially constructed view that stumbling blocks in society play an important role in discriminating against those who are regarded as being different. International organisations such as the United Nations and its agency UNESCO have played and are still playing a leading role in this regard. The publication in 1994 of the*

*Salamanca Statement by UNESCO (signed by 92 countries, including South Africa) is regarded as a watershed event in establishing inclusive education as the guiding principle in the development of equitable education for all; the Statement argues that all learners should be accommodated in mainstream schools regardless of, for example, their physical, intellectual or emotional needs and differences or their home language. High-income countries with well-funded, well-established school systems were quick to follow this movement in developing policies and implementation strategies based on international guidelines. Lower-income countries were slower to follow the new approach and in many instances have simply tried to transfer strategies developed in high-resource countries to their own contexts.*

*The focus of this article is to examine critically the implementation of inclusive education in South Africa against the background of international guidelines and efforts by UNESCO to monitor progress.*

*Elements of education systems that are regarded as essential for the implementation of inclusive education and that were monitored for UNESCO's 2020 Global Education Monitoring Report on Inclusion in 2018 are placed within Bronfenbrenner's social-ecological model, in which the interaction between processes at different system levels is emphasised. These elements include laws and policies at national or macro-level, governance and finance at national and provincial levels (macro- and meso-levels), school curricula (macro- and meso-levels), facilities and infrastructure within schools and their communities (micro-levels).*

*The development of inclusive education in South Africa should be seen as a logical outcome of the introduction of full democracy in the country in 1994 and the concomitant expectation that education would be transformed to recognise the rights of all to be educated. As a result, policy development in education, including policy on the development of inclusive education, took human rights as its point of departure, but it soon became apparent that the idealism expressed in policy documents was difficult to realise in practice. In analysing the implementation of inclusive education in South Africa in preparation for the international monitoring process, the following became clear:*

*In the national legal framework, White Paper 6 (2001) is regarded as the point of departure to address inclusive education, the implementation of which is based on the South African Constitution (Republic of South Africa, 1996a) and supports inclusive education for learners with diverse learning needs. However, despite the fact that the White Paper acknowledges a socially constructed view of barriers to learning in an inclusive education system, researchers indicate that recommendations regarding implementation tend to be idealistic and that realities regarding available capacities and resources were not fully taken into account. Furthermore, a strong dependence on the medical-deficit model in the recommendations for learner support by advocating a continuum of support has led to both conflict and ambiguity in the understanding of what inclusive education really means among the members of the general public, teachers, learners and their parents. In connection with governance and finances, UNESCO regards the roles of intersectoral collaborative leadership and adequate funding as crucial. Although South African implementation guidelines since 2001 emphasise the roles of collaboration and participatory leadership, there is insufficient research-based evidence that indicates effective collaboration between different role players and effective leadership regarding the implementation of inclusive education in most schools. Furthermore, budgetary constraints at all system levels continue to have a negative effect on the implementation of inclusive education. This situation involves, inter alia, disparities, especially in rural areas, in the provision of adequate learning material in order to facilitate a more inclusive curriculum, inadequate physical facilities and a lack of effective learning support from district learning*

support teams, which lead to negative perceptions among teachers of their self-efficacy in implementing inclusive education. Teachers are regarded as key role players and teacher education for inclusion therefore forms an integral part of implementation strategies both globally and in South Africa. An analysis of the contents of initial teacher education programmes in South Africa indicates that an additional model approach is taken when a separate course on inclusive education is added to the programme as a whole, with the result that inclusive education is still regarded as “special” and “separate” and not an essential part of the knowledge and skills that every teacher should acquire. With specific reference to attitudes towards diversity, it is globally accepted that a society’s attitudes towards diversity have an important effect on the implementation of inclusive education at macro-, meso- and micro-levels, and South African legal frameworks as well as implementation guidelines therefore stress its importance. However, these attitudes at meso- and micro-levels are affected by both the socio-economic contexts in communities and culturally relevant attitudes towards formal education, especially for learners with disabilities, in specific communities. It is therefore important to note that inclusivity in communities and education is a cultural product that has specific implications, depending on the community concerned.

The discussion of internationally accepted elements of inclusive education systems and how they have developed in South Africa illustrates the importance of acknowledging the complexities involved in monitoring progress in unique national contexts. It is clear that insight into and knowledge of the dynamic interaction between unique cultural-historical and socio-economic contexts in national contexts are needed if implementation in a specific national context is analysed. The conclusion is that the time is right to question critically why there is such a strong dependence in South Africa on policies and practices developed in high-income countries. The collaborative development of more locally situated inclusive education approaches at all system levels that draw on the interaction between cultural-historical factors and socio-economic realities in South Africa is imperative if the vision of equitable access to, acceptance of and participation in mainstream education for all learners is to be achieved.

**KEY CONCEPTS:** inclusive education; diverse educational needs; mainstream schools; inclusive schools; disabilities; special educational needs; barriers to learning; learning needs; human rights; social-ecological model

**TREFWOORDE:** inklusiewe onderwys; diverse onderwysbehoefte; hoofstroomskole; inklusiewe skole; gestremdhede; spesiale onderwysbehoefte; leerstruikelblokke; leerbehoefte; menseregte; sosioëkologiese model

## OPSOMMING

Onderwys vir leerders met leerbehoefte wat as uitdagend beskou word, het die afgelope 30 jaar beweeg van ’n benadering van aparte onderwysgeleenthede vir sulke leerders tot die internasionaal ondersteunde benadering van inklusiewe onderwys, naamlik die plasing van alle leerders in hoofstroomskole. Hierdie benadering word sterk gelei deur internasionale organisasies, met inbegrip van die Verenigde Nasies. Deur ’n sistematiese literatuuroorsig te gebruik, fokus hierdie artikel op internasionale verwagtinge vir die instelling van inklusiewe onderwys soos vervat in internasionale verklarings en verslae, en op die realiteite met betrekking tot die toepassing daarvan in Suid-Afrika. Spesifieke sistemiese elemente van die toepassing van inklusiewe onderwys wat gereeld deur internasionale organisasies gemonitor word, en die realiteite van Suid-Afrikaanse pogings om dit te verweselik, word grondig bespreek. Dit word duidelik dat indien begrip vir die komplekse Suid-Afrikaanse kultuurhistoriese agtergrond

en huidige sosioëkonomiese situasie nie in ag geneem word nie, die meeste van hierdie internasionaal gestelde elemente nie na verwagting verwesenlik kan word nie. Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat unieke raamwerke vir die toepassing van inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks ontwikkel behoort te word wat op die internasionale oorkoepelende doelwit van die reg op onderwys gebaseer is maar wat die uniek Suid-Afrikaanse positiewe, maar ook negatiewe, realiteite in onderwys in berekening bring.

## 1. INLEIDING

Die onderwys van leerders met 'n verskeidenheid van uiteenlopende leerbehoefte het die afgelope 30 jaar ingrypende veranderinge ondergaan. Waar daar aanvanklik aanvaar is dat dit beter is dat leerders met leerbehoefte wat as uitdagend beskou word (veral leerders met gestremdhede), in ander skole as dié van hulle portuurgroep geplaas word, het daar geleidelik weerstand ontwikkel teen hierdie benadering, wat berus op 'n model van wat medies verkeerd is met 'n leerder (Hardy & Woodcock 2015; Terzi 2008). Kritiek op hierdie benadering en die toenemende beklemtoning van die reg van leerders om na skole van hulle en hulle ouers se keuse in hulle plaaslike woonbuurte te gaan, het gelei tot 'n beweging wat progressief wegbeweeg het van die tradisie van “spesiale” aparte skole na die plasing van soveel leerders moontlik in hoofstroomskole (Engelbrecht & Artiles 2016; Florian 2014; Walton 2016). Hierdie benadering is aanvanklik in veral welgestelde lande met goed gevestigde onderwysondersteuningstelsels in Europa en Noord-Amerika ontwikkel en gevestig, en is geleidelik gevolg deur lande in ander dele van die wêreld waar onderwys nie noodwendig gekenmerk word deur goeie befondsing en ondersteuningstelsels nie (Engelbrecht & Artiles 2016; Walton 2018).

Internasionale organisasies, soos die Verenigde Nasies (VN) en sy Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie (UNESCO), het hierdie proses sterk ondersteun en die leiding begin neem om die reg van elke leerder om deel van hoofstroomonderwys te wees internasionaal te bevorder (Srivastava, De Boer & Pijl 2015:179). Wêreldwyd het lande, insluitende Suid-Afrika, toenemend gepoog om hulle onderwysbeleid en praktyke aan te pas by die doelwitte van en riglyne vir die toepassing van inklusiewe onderwys soos geformuleer in internasionale verklarings deur die VN en UNESCO en sodoende inklusiewe onderwys te bevorder.

Die wyse waarop internasionale standaarde vir die toepassing van inklusiewe onderwys gestel is, is gebaseer op wat as beste praktyke in welgestelde lande beskou word (Kalyanpur 2016; UNESCO 2015, 2006; Walton 2018). Kritiese vrae oor wat as aanvaarbare wyses van toepassing binne uiteenlopende kultuurhistoriese en sosioëkonomiese kontekste beskou kan word wat nie noodwendig in ag geneem word in die globale monitering en evaluering van inklusiwiteit in skole deur internasionale organisasies nie, word egter toenemend gevra (Dart, Khudu-Petersen & Mukhopadhyay 2018; Florian 2014; Grech 2011; Kalyanpur 2016; Kozleski, Artiles, Fletcher & Engelbrecht 2009; Singal & Muthukrishna 2014).

Die fokus van hierdie artikel is om teen hierdie agtergrond internasionale verwagtinge vir die suksesvolle toepassing van inklusiewe onderwys soos geformuleer deur UNESCO in 2018 (UNESCO 2018) en die realiteite van die toepassing daarvan binne die Suid-Afrikaanse konteks krities te bespreek.

## 2. METODOLOGIE

Om die vraag na die mate waarin die toepassing van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika aan internasionale verwagtinge in dié verband voldoen, te beantwoord, is 'n sistematiese oorsig

van die literatuur wat op die volgende vier lineêre stappe gebaseer is, as navorsingsmetodologie gebruik (Laubscher 2019; Ryan 2010; Seedat 2018). Eerstens is ’n oorsig van literatuur oor die internasionale beweging na inklusiewe onderwys en die inwerkingstelling daarvan gedoen deur van aanlyn databasisse gebruik te maak (byvoorbeeld EBSCOhost, Google en ERIC), gevolg deur ’n meer verfynde oorsig van die elemente wat in resente literatuur (byvoorbeeld UNESCO 2015; Walton 2018) deur veral internasionale organisasies as onontbeerlik in die monitering van die gebruik van inklusiewe onderwys beskou word. Trefwoorde soos “inklusiewe onderwys”, “kinders met diverse leerbehoefte”, “spesiale onderwysbehoefte”, “inklusiewe skole” en “inklusiewe onderwysbeleid” is gebruik. Dit is gevolg deur ’n soortgelyke soektoeg na die ontstaan en instelling van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en navorsing daaroor. In die finale stap is navorsingsliteratuur oor hoe internasionale elemente in die toepassing van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika teen die agtergrond van internasionale verwagtinge figureer, krities vergelyk. Kriteria vir hierdie siftingsproses van navorsingsliteratuur was onder andere relevante en doeltreffend geïdentifiseerde navorsingsareas vir die doel van hierdie studie, relevante navorsingsontwerpe en metodologieë en toepaslike bevindinge wat substansieel deur die ingesamelde data ondersteun is (Brantlinger, Jiminez, Klingner, Pugach & Richardson 2005; Engelbrecht & Ekins 2017).

### 3. INTERNASIONALE PERSPEKTIEWE OOR DIE GEBRUIK VAN INKLUSIEWE ONDERWYS

Die beweging weg van wat as diskriminerende konsepte beskou word, soos “gebreklike leerders” en “leergestremde kinders”, wat die fokus sterk plaas op wat veral intrinsiek medies met ’n kind verkeerd is, het verskuif na die internasionaal aanvaarde siening dat ekstrasieke struikelblokke binne sosiale verband (byvoorbeeld die leerkultuur binne skole) ’n groot, selfs die grootste, bydraende faktor is wat leerders van hoofstroomskole uitsluit (Swart & Pettipher 2016; Terzi 2008). Die Salamanca-verklaring wat in 1994 deur UNESCO uitgereik is en deur 92 lande (insluitende Suid-Afrika) onderteken is, kan as ’n waterskeiding vir die internasionale beweging na inklusiewe skole beskou word, aangesien hierdie verklaring die wenslikheid van die insluiting van elke leerder by hoofstroomonderwys en van die verandering van skoolstelsels ten einde alle leerders met diverse onderwysbehoefte op ’n positiewe wyse te akkommodeer, gestel het (Donohue & Bornman 2014; Kalyanpur 2016; Swart & Pettipher 2016).

Wat die definiëring van inklusiewe onderwys betref, het die Salamanca-verklaring die aanvanklike beklemtoning van hoofstroomonderwys vir leerders met gestremdhede in die beweging na inklusiewe onderwys verskuif deur die insluiting, aanvaarding en deelname van alle leerders met unieke leerbehoefte uit diverse agtergronde in hoofstroomskole te beklemtoon (UNESCO 1994). Dit is gevolg deur ander internasionale verklarings wat die insluiting van elke leerder met unieke leerbehoefte wat moontlik gemarginaliseer kan word, by die voorsiening van hoofstroomonderwys beklemtoon. Dit sluit onder andere die Wêreldonderwysforum in Dakar, Senegal, in 2000 (UNESCO 2000) en die VN se Konvensie oor die Regte van Persone met Gestremdhede (United Nations 2006) in. Daar was dus ’n beweging weg van die aanvanklike beklemtoning van inklusiewe onderwys as spesifiek vir leerders met gestremdhede na ’n wyer siening van inklusiewe onderwys wat erkenning gee aan alle vorme van onderwysbehoefte wat tot marginalisering kan lei, soos onder meer gestremdhede, geslag, armoede, seksuele voorkeure, godsdiens, huistaal en kultuur (Florian 2014; Goransón & Nilholm 2014; Haug 2017; Swart & Pettipher 2016).

Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys binne hoofstroomskole het ook plaasgevind te midde van ’n toenemende internasionale bewussyn dat skole nie in isolasie ontwikkel nie

maar wel 'n refleksie is van plaaslike sowel as wyer gemeenskappe se waardes en prioriteite, wat op hulle beurt weer deur interaksie met nasionale en internasionale ontwikkeling en voorkeure beïnvloed word (Swart & Pettipher 2016:5). Internasionale verklarings oor verandering in onderwys en plaaslike toepassingstrategieë word gevolglik deurlopend gekenmerk deur die plasing daarvan binne 'n sosioëkologiese raamwerk wat sterk steun op Bronfenbrenner (1997) se ekologiese sisteemmodel, wat in later jare verder ontwikkel het as sy bioëkologiese model (Swart & Pettipher 2016:7-11). Bronfenbrenner se model benadruk die dinamiese wisselwerking tussen voortdurend veranderende sisteme, byvoorbeeld binne die onderwys: die makrosisteem, soos verteenwoordig op internasionale en nasionale vlak, die mesosisteem, soos verteenwoordig in die sosiale kontekste van wyer plaaslike gemeenskappe, en die mikrosisteemvlak, soos verteenwoordig binne skool- en gesinsverband (Nuttman-Shwartz 2012; Swart & Pettipher 2016). 'n Dieper begrip van die ontwikkeling van inklusiewe onderwys as 'n multidimensionele en interafhanklike proses wat sekere elemente binne veranderende onderwysstelsels behoort te bevat en wat ook tot verskille in toepassing kan lei, word dus as noodsaaklik beskou (Engelbrecht & Green 2018; Geldenhuys & Wevers 2013; Kozleski, Artiles, Fletcher & Engelbrecht 2012; Swart & Pettipher 2016).

#### 4. INKLUSIEWE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

##### 4.1 Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika

Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika moet geplaas word teen die agtergrond van die vestiging van 'n demokratiese staatsbestel in 1994 en die groot verwagtinge wat geskep is vir die algehele transformasie van die onderwys en die ontwikkeling van gelyke onderwysgeleenthede vir almal (Engelbrecht 2006). Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996 (RSA 1996), beklemtoon die beginsels van fundamentele menseregte, wat die reg op onderwys insluit (ook vir persone met gestremdhede), en het gevolglik die weg gebaan vir die ontwikkeling van onderwysbeleid waarin hierdie reg as vertrekpunt geneem is (Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela & Okkolin 2017; Walton 2011). Die belyning van onderwysbeleid sedert 1994 met die beweging na inklusiewe onderwys wat internasionaal ontwikkel het, behoort gevolglik as 'n logiese proses vir en 'n uitkoms van menseregte en gelykheid binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks beskou te word (Engelbrecht 2006; Engelbrecht 2018; Pather & Nxumalo 2012).

In 2001 word Witskrif 6 oor die Ontwikkeling van 'n Inklusiewe Onderwys- en Opleidingstelsel (Department of Education 2001) gepubliseer. In die Witskrif word gepoog om weg te beweeg van die mediese model waarop onderwys vir leerders met diverse onderwysbehoefte in die verlede berus het, na 'n meer sosiaal gekonstrueerde siening van verskille tussen leerders (Swart & Pettipher 2016). In beginsel word aanvaar dat die onderwysstelsel alle leerders met diverse onderwysbehoefte wat veroorsaak word deur intrinsieke mediese tekortkominge, soos gestremdhede, en deur ekstrasieke sistemiese versperrings, soos armoede en swak opgeleide onderwysers, sover moontlik binne hoofstroomskole moet akkommodeer en dat alle kinders oor die vermoë beskik om te kan leer (Andrews, Walton & Osman 2019; Donohue & Bornman 2014; Walton 2011).

Dit het egter gou duidelik geword dat die aanvaarding van internasionale retoriek oor die gebruik van inklusiewe onderwys en die effektiewe ontwikkeling van wat internasionaal beskou word as noodsaaklike sistemiese elemente in die vestiging van hoofstroomskole, met die Witskrif as vertrekpunt, nie rekening hou met die realiteite van die Suid-Afrikaanse konteks nie (Andrews, Walton & Osman 2019; Muthukrishna & Engelbrecht 2018; Wildeman &

Nomdo 2007). Die grondslag vir die ontwikkeling van inklusiewe skole binne die Suid-Afrikaanse konteks is dat alle leerders – met diverse huislike omstandighede, kulture en kognitiewe vermoëns – die reg op doeltreffende onderrig in skole van hulle keuse het (Department of Education 2001; Phasha, Mahlo & Sefa Dei 2017). Navorsing wys egter daarop dat die kultuurhistoriese nalatenskap van onderwys tydens die apartheidsera en faktore binne die huidige sosioëkonomiese situasie, met inbegrip van die dinamiese interaksie tussen hierdie nalatenskap en die sosioëkonomiese faktore, in berekening gebring behoort te word in die evaluering van implementering (Andrews et al. 2019; Engelbrecht 2018; Phasha et al. 2017; Stofile, Green & Soudien 2018; Walton 2018). Hierdie realiteite het spesifieke en onbeplande gevolge gehad vir die ontwikkeling van noodsaaklike elemente soos internasionaal vereis vir die suksesvolle vestiging van inklusiewe skole (Andrews, Walton & Osman 2019; Engelbrecht et al. 2017). Srivastava et al. (2015:181) wys dan ook daarop dat hierdie faktore die tempo waarteen inklusiewe onderwys in middel- en laerinkomstelende in Afrika en Asië ontwikkel, vergeleke met lande in Europa en Noord-Amerika, sterk beïnvloed.

## 4.2 Suid-Afrikaanse realiteite in die evaluering van inklusiewe onderwys

### 4.2.1 *Internasionale kriteria vir die monitering van inklusiewe onderwys*

Alhoewel UNESCO (2018) toegee dat plaaslike praktyke kan verskil, word 'n raamwerk van wat as kritieke elemente in inklusiewe onderwys beskou word, in sy dokumente beklemtoon (UNESCO 1994, 2000, 2006, 2015, 2018). Hierdie elemente is gebaseer op die rolle wat spesifieke elemente binne ekologies-sistemiese verband speel. Dit sluit die volgende in: toepaslike onderwysbeleidsverklarings op internasionale vlak en onderwyswetgewing op nasionale vlak; bekwame oorkoepelende bestuur en beskikbare toereikende begrotings op nasionale vlak (makrovlak) en op plaaslike gemeenskapsvlak, insluitende gemeenskapsleiers, ouers en leerders se positiewe verwagtinge en houdings teenoor inklusiwiteit (mesovlak); die ontwikkeling van toeganklike kurrikula vir almal; doeltreffende infrastruktuur, soos toeganklike geboue; toepaslike leermateriaal; en die vaardighede van onderwysers in die aanbied van inklusiewe onderwys binne distriks- en skoolverband (meso- en mikrovlak) (Florian & Black-Hawkins 2011; Swart & Pettipher 2016; UNESCO 2006, 2018; Walton 2011).

Die konsepnota van UNESCO in 2018 met riglyne vir die monitering van die aanbied van inklusiewe onderwys vir die invloedryke *2020 Global Education Monitoring Report* (UNESCO 2018) is, samevattend, eerstens sterk gekoppel aan die oorkoepelende verwagting dat inklusiewe onderwys 'n deurlopende en interaktiewe, dinamiese proses is wat die erkenning van menslike diversiteit in skoolstelsels en die aanvaarding van diverse onderwysbehoefes beklemtoon en bydra tot die vestiging van inklusiewe en demokratiese samelewings. Tweedens sluit dit bogenoemde spesifieke elemente in wat internasionaal binne onderwysstelsels geld en kan bydra tot die toepassing van inklusiewe onderwys. Pogings om die wyse waarop hierdie elemente binne die Suid-Afrikaanse konteks verwesenlik word, word vervolgens bespreek.

### 4.2.2 *Nasionale beleid en wetgewing*

Daar word internasionaal verwag dat dokumente wat as belangrik vir die vestiging van inklusiewe onderwys beskou word, deur nasionale wetgewing ondersteun word om die uitwerking daarvan te bevorder. UNESCO (2018) beklemtoon dat nasionale wetgewing uitdagings in die vestiging van inklusiewe skole uitdruklik daardeur op stelselvlak die hoof behoort te bied. Soos reeds genoem, het die Suid-Afrikaanse regering in antwoord op die

internasionale beweging na inklusiewe onderwys in 2001 Witskrif 6 oor die ontwikkeling van inklusiewe onderwys gepubliseer (Department of Education, 2001). Dit is voorafgegaan deur die inwerkingtreding in 1996 van die Grondwet (RSA 1996a) en die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA 1996b), en die publikasie van 'n verslag deur 'n nasionale kommissie wat ondersoek ingestel het na onderwys vir leerders met buitengewone of, in mediese terme, spesiale onderwysbehoefte (Department of Education 1997). Hierdie dokumente het dit duidelik gestel dat skole nie op enige gronde teen leerders mag diskrimineer nie en dat vrye toegang tot onderwys die reg van elke leerder is. Die Witskrif het gevolglik in die formulering van aanbevelings oor die implementering van inklusiewe onderwys sterk gesteun op die beginsels en aanbevelings vervat in internasionale riglyne, asook op die twee 1996-dokumente (die Grondwet asook die Skolewet) en die 1997-verslag, ten einde te voldoen aan internasionale verwagtinge in dié verband.

Navorsing (byvoorbeeld Andrews et al. 2019; Engelbrecht, Nel, Nel & Tlale 2016:2; Van Rooyen, Newmark & Le Grange 2003) toon egter dat, ten spyte van die ondersteuning van 'n meer sosiaal gekonstrueerde siening van diversiteit in onderwysstelsels, die aanbevelings in die Witskrif steeds sterk steun op 'n mediesemodelbenadering, met spesifieke verwysing na die ondersteuning van leerders met leeruitdagings. 'n Kontinuum van ondersteuningstelsels word aanbeveel waarvolgens hoofstroomskole nie as die algemene norm vir alle leerders gevestig word nie, maar alternatiewe plasinge gedoen word soos in sogenaamde alternatiewe “voldiens”-skole waarin leerders met redelik ernstige leeruitdagings addisionele ondersteuning kan ontvang in wat as 'n aangepaste hoofstroomskool beskou kan word. Die behoud van die meeste bestaande spesiale skole vir leerders met leeruitdagings wat as ernstig beskou kan word, word voorts aanbeveel.

Die onvoorsiene implementeringsuitkoms van hierdie aanbeveling was en is nog steeds dat, ten spyte van die ondersteuning in beginsel van inklusiewe onderwys in wetgewing en die publikasie van riglyne (byvoorbeeld Department of Basic Education 2005a, 2005b), die algemene publiek, onderwysers en leerders se begrip van wat inklusiewe onderwys binne hoofstroomonderwys werklik behels, vaag is en dat daar nog steeds sterk gesteun word op die tradisionele mediese model van leerondersteuning vir leerders met leeruitdagings wat “spesiale” ondersteuning deur kenners op die gebied nodig het. Geen aanspreeklikheid word gevolglik in die meeste gevalle vir die welstand van leerders met leerondersteuningsbehoefte in hoofstroomklaskamers deur onderwysers geneem nie (Engelbrecht et al. 2016). Leerders word nog steeds gereeld óf in aparte groepies in klaskamers in “voldiensskole” óf in aparte spesiale skole gegroep, en daar word nog steeds na hulle verwys as “leerders met spesiale onderwysbehoefte” wat gespesialiseerde leerondersteuning deur professioneel opgeleide kenners nodig het, verkieslik buite hoofstroomklaskamers. Hierdie praktyke lei tot die volgehoue ondersteuning van die tradisionele benadering tot aparte onderwysvoorsiening binne 'n sogenaamde inklusiewe benadering (Barratt 2016; Engelbrecht et al. 2016; Geldenhuys & Wevers 2013; Ngcobo & Muthukrishna 2011; Van Rooyen, Newmark & Le Grange 2003; Walton 2011). Suid-Afrikaanse wetgewing word gevolglik gekenmerk deur idealisme, wat lei tot dubbelsinnigheid en teenstellende idees wat die implementering van inklusiewe onderwys negatief beïnvloed (Andrews et al. 2019; Engelbrecht, Nel, Smit & Van Deventer 2016).

#### 4.2.3 *Bestuur en finansies*

Die internasionale verwagting is dat nasionale beplanning vir inklusiewe onderwys en die bestuur op makrovlak daarvan binne 'n kultuur van samewerking met ander sektore op makro-, meso- en mikrovlak behoort te geskied. Voorts word daar ook verwag dat voldoende befondsing



beskikbaar gestel word om beplanning in realiteit te omskep (UNESCO 2018). Nasionale riglyne vir die instelling van inklusiewe onderwys wat gegrond is op goeie bestuursbeginsels en gepaardgaande nasionale beplanning in Suid-Afrika, beklemtoon deurgaans die belang van samewerkende leierskap en samewerking asook aanspreeklikheid vir implementering in die algemeen op verskeie vlakke in die onderwys, byvoorbeeld tussen rolspelers op nasionale vlak, tussen skole binne spesifieke skooldistrikte, tussen onderwysers en ondersteuningspersoneel in dieselfde skole, en tussen ouers en onderwysers (Department of Basic Education 2005a, 2005b). In die praktyk realiseer hierdie riglyne egter nie, en navorsing toon aan dat die meeste skole steeds geneig is om in isolasie te funksioneer en dat onderwysers in die algemeen samewerking met ouers as problematies beskou (Nel, Engelbrecht, Nel & Tlale 2014; MacKenzie, Loebenstein & Taylor 2018). Voorts blyk dit dat samewerkende leierskap as 'n sleutelement in die vestiging van skole met 'n inklusiewe leerkultuur nog in die meeste skole ontbreek met die gevolg dat die vestiging van 'n kultuur van gesamentlike aanspreeklikheid vir verandering in skole ontbreek (Oswald 2010; Swart & Pettipher 2018).

Ten spyte van die feit dat onderwys in die algemeen in Suid-Afrika kwantitatief gevorder het (Wolhuter wys byvoorbeeld in 2014 op die toename in die aantal leerders wat wel skoolgaan) en dat 20,54% van die totale 2017/2018 Suid-Afrikaanse staatsbegroting vir onderwys toegeken is (Wolhuter & Van der Walt 2018: 474) bly die wyse waarop finansiële bronne in praktyk vir basiese onderwys (R243,0 miljard in 2018/2018) toegeken word 'n groot rede tot kommer (Fin24 2018; Wolhuter & Van der Walt 2018). Wolhuter en Van der Walt (2018:475) stel dit dat die prestasie van onderwys in Suid-Afrika uit pas is met die bedrag geld wat aan onderwys bestee word en spreek die vermoede uit dat daar swak skakels in die gehalteketting is. Voorts is daar 'n duidelike gebrek aan 'n nasionale finansiële verbintenis tot die skep van die nodige infrastruktuur om inklusiewe skole te vestig wat die beoefening van inklusiewe onderwys op makro-, meso- en mikrovlak beïnvloed (Donohue & Bornman 2014). Die Departement van Basiese Onderwys noem in 2015 dat die enigste direkte befondsing wat toegestaan word vir die ondersteuning van inklusiewe onderwys in die begroting vir provinsies voorkom. Aangesien befondsingsformules op provinsiale vlakke verskil, lei dit tot ongelykhede wat dienslewering aanbetref tussen provinsies en bring mee dat toegang tot effektiewe onderwys in hoofstroom-skole vir leerders met uiteenlopende onderwysbehoefes negatief beïnvloed word (Department of Basic Education 2015:45-47; Stofile et al. 2018). Volgens die Departement van Basiese Onderwys (2015) word pogings aangewend om geïntegreerde beleid wat die distribusie van fondse vir die implementering van inklusiewe onderwys vir spesiale skole, voldiensskole en hoofstroomskole in alle provinsies meer effektief sal bestuur, te ontwikkel (Department of Basic Education 2015; Stofile et al. 2018). Tot dusver is geen verdere inligting in dié verband gepubliseer nie. Die gebrek aan voldoende begrotings om inklusiewe onderwys in Suid-Afrika te vestig, word gevolglik nie net deur die Departement van Basiese Onderwys (2015) nie maar ook deurlopend in die navorsingsliteratuur uitgewys (Geldenhuis & Wevers 2013; Ngcobo & Muthukrishna 2011; Swart & Pettipher 2016, 2018; Wildeman & Nomdo 2007).

#### 4.2.4 *Die rol van plaaslike gemeenskappe*

Internasionale verklarings (UNESCO 2006, 2015, 2018; United Nations 2006) beklemtoon die rol wat positiewe houdings teenoor diversiteit, in teenstelling met diskriminerende houdings teenoor byvoorbeeld geslag, kulturele gebruike in dié verband en gestremdhede, op meso- en mikrovlak kan speel in die vestiging van insluitende gemeenskappe en in die keuses wat ouers met betrekking tot die onderwys van hulle kinders kan maak. Voorts word die betrokkenheid en deelname van gemeenskappe in die vestiging van inklusiewe skole in hulle gemeenskappe

beklemtoon. Alhoewel wetgewing en riglyne binne die Suid-Afrikaanse konteks die betrokkenheid van plaaslike gemeenskappe beklemtoon, toon navorsing dat die rol wat plaaslike gemeenskappe speel, grootliks afhang van die waardes wat die betrokke gemeenskappe heg aan formele onderwys, veral vir leerders wat gestremd is, en van die sosioëkonomiese welstand van plaaslike gemeenskappe (Ngcobo & Muthukrishna 2011). Singal en Muthukrishna (2015:299) wys daarop dat inklusiwiteit in gemeenskappe en in skole in gemeenskappe 'n kulturele produk is wat spesifiek afhang van die heersende kultuur met betrekking tot diverse leerbehoefes in daardie gemeenskappe. Daar kan gevolglik nie 'n algemene stelling gemaak word oor die heersende kultuur binne alle skoolgemeenskappe nie, maar dit behoort gespesifiseer te word binne unieke en individuele gemeenskappe aangesien dit tussen skoolgemeenskappe kan verskil (Andrews et al. 2019).

#### *4.2.5 Onderwysers en onderwysondersteuningspersoneel*

Die internasionale verwagting is dat onderwysers doeltreffend opgelei moet word om in hoofstroomskole leerders met diverse leerbehoefes te identifiseer en doeltreffend binne klaskamerverband te ondersteun. Voorts word daar verwag dat skoolleiers as doeltreffende bestuurders daadwerklik die leiding in hierdie opsig behoort te gee en geleentheid vir hulle kollegas behoort te skep om so doeltreffend moontlik in skole wat deur diversiteit gekenmerk word, te funksioneer. Daar behoort ook innoverend gekyk te word na die vestiging van ondersteuningsraamwerke wat deur spesifiek opgeleide ondersteuningspersoneel gedryf word om onderwysers en leerders te ondersteun (UNESCO 2018).

Die opleiding van onderwysers as sleutelrolspelers in inklusiewe onderwys is een van die spesifieke aanbevelings van Witskrif 6 (Department of Education 2001). Huidige beleid oor inisiële (voordiens) onderwysersopleiding maak gevolglik voorsiening vir kennis van diversiteit in hoofstroomklaskamers en die nodige onderrigvaardighede om leerders met uiteenlopende leerbehoefes in hoofstroomklaskamers te akkommodeer (RSA 2015). Die benadering wat deur die meeste onderwysersopleidingsinstansies in Suid-Afrika gevolg word om hierdie kennis van onderwysstudente te verbreed, is om inhoud oor inklusiewe onderwys in 'n spesifieke, aparte module aan te bied en nie as deel van al die modules as geheel nie (Oswald & Engelbrecht 2018; Oswald & Swart 2011; Walton & Ruznyak 2016). Hierdie benadering om kennis oor diversiteit en inklusiwiteit as addisioneel tot die kurrikulum vir onderwysers te beskou, word egter internasionaal en in Suid-Afrika gekritiseer aangesien dit die tradisie van kennis van diverse onderwysbehoefes as aparte spesiale vaardigheid bykomend by die algemene vaardighede waarvoor alle onderwysers behoort te beskik, voortsit. (Forlin 2010; Florian & Black-Hawkins 2011; Oswald & Engelbrecht 2018; Walton & Ruznyak 2016). Die gevolg is dat navorsing in Suid-Afrika toon dat onderwysers bykans deurgaans te kenne gee dat alhoewel hulle die reg van leerders ondersteun om in hoofstroomklaskamers ingesluit te word, hulle nie oor die nodige vaardighede beskik om dit deur te voer nie en soos reeds genoem dat 'n kultuur van aanspreeklikheid vir die implementering van inklusiewe onderwys ontbreek (Andrews et al. 2019; Donohue & Bornman 2014; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2011).

Die primêre strukture wat vir die ondersteuning van leerders met diverse leerbehoefes in Suid-Afrikaanse skole opgestel is, bestaan uit skoolgebaseerde hulpspanne, distriksgebaseerde ondersteuningspanne, "voldiensskole" en spesiale skole wat nie net vir die plasing van leerders met ernstige leeruitdagings ontwikkel word nie maar ook as bronneseentrums vir nabygeleë skole (Department of Basic Education 2005a). Volgens 'n evalueringsverslag van die Departement van Basiese Onderwys wat in 2015 verskyn het, is sulke spanne in sommige skoordistrikte gevestig en funksioneer hulle goed, maar veral 'n gebrek aan 'n toereikende

aantal effektief opgeleide personeel en ondersteunende samewerking tussen die onderskeie rolspelers binne baie skole en distrikte lei terselfdertyd daartoe dat baie sulke spanne nog nie gevestig is en na verwagting funksioneer nie. Die gebrek aan effektiewe ondersteuning in hierdie skole en distrikte veroorsaak gevolglik ook spanning by onderwysers, leerders en ouers; dit lei tot 'n beleving van isolasie en weerstand teen verandering en 'n gebrek aan 'n kultuur van verantwoordelikheid vir die welstand van elke leerder binne hoofstroomskole (Geldenhuys & Wevers 2013; Stofile et al. 2018).

#### 4.2.6 *Infrastruktuur met verwysing na toeganklike skole*

Toeganklike skole word gekenmerk nie net deur die fisiese toeganklikheid van die skole vir kinders met byvoorbeeld fisiese gestremdhede nie, maar ook deur die skole se toelatingsvereistes wat nie tot uitsluiting lei nie (UNESCO 2018). Opnames in die Suid-Afrikaanse konteks toon dat skole in veral stedelike gebiede oor die algemeen meer fisies toeganklik is as in die verlede (byvoorbeeld meer toeganklik vir leerders in rolstoel), maar dat skole in afgeleë landelike gebiede dikwels nog steeds nie oor voldoende fisiese geriewe soos elektrisiteit en spoeltoilette beskik nie (Department of Basic Education 2015). Wat toelatingsvereistes betref, toon navorsing dat baie hoofstroomskool-beheerliggame hulle toelatingsvereistes aanpas om leerders wat hulle nie as gewens beskou nie (soos leerders met intellektuele gestremdhede), op hierdie wyse toegang te weier (Walton 2011). McKenzie et al. (2018:231) wys daarop dat baie ouers ook nie bewus is van hulle regte in dié verband nie.

#### 4.2.7 *Kurrikula en leermateriaal*

Internasionale monitering sal op meso- en mikrovlak kurrikulum- en leermateriaalontwikkeling en die toepassing daarvan analiseer om te bepaal in watter mate inklusiwiteit integraal deel daarvan is en of die toepassing daarvan soepel genoeg is om elke leerder binne 'n hoofstroomklaskamer toe te laat om optimaal te leer en te funksioneer (UNESCO 2018). In 'n analise van die huidige Suid-Afrikaanse kurrikulum en inklusiwiteit wys Soudien (2018:157) daarop dat die vertrekpunt in 'n inklusiewe kurrikulum eerstens sensitief behoort te wees vir die basiese beginsels van inklusiwiteit en menseregte. Die huidige Nasionale Kurrikulumverklarings (National Curriculum Statements NCS) en die Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklarings (Curriculum and Assessment Policy Statements CAPS) vir alle vakke begin eerstens met 'n verbintenis tot die waardes gestel in die Suid-Afrikaanse Grondwet (Soudien 2018). Navorsing toon egter dat onderwysers die aantal veranderinge aan die kurrikulum sedert 1996 as verwarrend beleef en nie oor die nodige kennis beskik om die huidige kurrikulum op 'n soepel wyse in hulle klaskamers aan te bied nie (Andrews et al. 2019; Department of Basic Education 2011; Stofile et al. 2018).

Die algemene gebrek aan geskikte leer- en onderrigmateriaal is grootliks aan 'n tekort aan fondse te wyte. Die visie van goed toegeruste hoofstroomklaskamers soos wat internasionaal in welgestelde lande bestaan, asook in sommige skole in welgestelde sosioëkonomiese gebiede in Suid-Afrika waar ouers groot bydraes tot skoolfondse kan maak, is eenvoudig net nie deurgaans haalbaar nie, veral nie in landelike gebiede nie (Engelbrecht et al. 2017; Geldenhuys & Wevers 2013; Wildeman & Nomdo 2007). Die beskikbaarheid van fondse om toerusting aan te koop verskil ook van provinsie tot provinsie, en baie skole het groot getalle leerders in dieselfde klaskamers, wat op sigself weer die gehalte van die onderrig wat leerders ontvang, negatief beïnvloed.

## BESPREKING EN GEVOLGTREKING

Die kompleksiteit van inklusiewe onderwys en die veelvlakkigheid daarvan volgens die internasionaal aanvaarde beginsels waarop dit binne unieke nasionale kontekste berus, kan nie genoeg beklemtoon word nie. Uit die voorgaande vergelyking van internasionale verwagtinge en Suid-Afrikaanse realiteite word dit duidelik dat begrip vir die dinamiese interaksie tussen unieke kultuurhistoriese en sosioëkonomiese kontekste die toepassing van inklusiewe onderwys beïnvloed in 'n land wat sedert 1994 poog om haar eie demokratiese identiteit te definieer en ekonomies vooruit te beweeg. Beleid oor inklusiewe onderwys is geneig om breër, en dikwels dubbelsinnige, doelwitte te bevat sonder duidelike riglyne vir die toepassing daarvan en sonder gepaardgaande finansiële bronne om die toepassing moontlik te maak (Engelbrecht et al. 2016:532). Die gevolg is dat die toepassing op makrovlak van 'n idealistiese beleid en riglyne wat grotendeels berus op kennis en praktyke wat in welgestelde lande ontwikkel is (Engelbrecht 2018; Walton 2018), deurlopend geherkonstrueer en gekontekstualiseer word – tot nadeel van leerders met diverse leeruitdagings. Hierdie herkonstruering vind plaas deur veelvoudige dinamiese interaktiewe prosesse op meso- en mikrovlak binne unieke kultuurhistoriese distriks- en skoolkontekste. Die proses word deurlopend beïnvloed deur die huidige gebrekkige beskikbaarheid van voldoende befondsing en geskikte ondersteuningstelsels, wat onderrig en leermateriaal insluit; deur die houdings en waardes met betrekking tot diversiteit binne gemeenskappe; en deur klaskamers en ondersteunende leierskap, wat die vaardighede van onderwysers en hulle gevolglike bereidwilligheid om aanspreeklikheid vir inklusiwiteit te aanvaar, insluit.

Die gevolgtrekking waartoe gekom word, is dat kritiese vrae gevra moet word oor waarom daar op makrovlak so sterk gesteun word op internasionale riglyne vir die toepassing van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika en waarom daar, met die beskikbaarstelling van die nodige finansiële ondersteuning en met die internasionale oorkoepelende menseregte doelwit van inklusiewe onderwys as vertrekpunt, nie meer gepaste benaderings vir die Suid-Afrikaanse konteks ontwikkel word nie (Donohue & Bornman 2014; Engelbrecht 2019; Kalyanpur 2016; Le Fanu 2013; Walton 2018). Die gesamentlike ontwikkeling van gekontekstualiseerde raamwerke met volle deelname deur rolspelers op alle stelselvlakke en met inagneming van die unieke Suid-Afrikaanse kultuurhistoriese en sosioëkonomiese faktore en realiteite wat die beleidstoepassing tans negatief beïnvloed, kan lei tot die ontwikkeling van unieke gelokaliseerde, inheemse uitvoeringswyses (Muthukrishna & Engelbrecht 2018; Pasha et al. 2017; Singal & Muthukrishna 2015; Walton 2016). Deur slegs tentatief gebruik te maak van en ingeligte erkenning te gee aan internasionale praktykstrategieë kan die doelwitte van gelyke toegang tot, aanvaarding en deelname van elke leerder binne hoofstroomklaskamers in Suid-Afrika steeds op kontekstueel realistiese wyse binne plaaslike kontekste gerealiseer word.

## BIBLIOGRAFIE

- Andrews, D., Walton, E. & Osman, R. 2019. Constraints to the implementation of inclusive teaching: A cultural historical activity theory approach. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620880>.
- Barratt, S.E. 2016. Perspectives on the roles and responsibilities of an inclusive education outreach team in one rural education district in the Western Cape. Unpublished MEd (Psych) dissertation, University of Stellenbosch, Stellenbosch.
- Brantlinger, E., Jiminez, R., Klingner, J., Pugach, M. & Richardson, V. 2005. Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2):195-207.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Dart, G., Khudu-Petersen, K., & Mukhopadhyay, S. 2018. Inclusive education in Botswana. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*. Pretoria: Van Schaik, pp.13-28.
- Department of Basic Education. 2005a. *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: District based support teams*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Basic Education. 2005b. *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: Full service school guidelines*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Basic Education. 2011. *Curriculum differentiation guidelines*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Basic Education. 2016. *Report on the implementation of Education White Paper 6 on inclusive education: An overview for the period 2013–2015*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. 1997. *Quality education for all. Overcoming barriers to learning and development. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) National Committee on Education Support Services (NCESS)*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. 2001. *White Paper 6: Special needs education: Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Government Printer.
- Donohue, D. & Bornman, J. 2014. The challenges of realising inclusive education in South Africa. *South African Journal of Education*, 34(2):1-14.
- Engelbrecht, P. 2019. Localised versions of inclusive education in southern African countries. In Hartmann, M., Hummel, M., Lichtblau, M., Loser, J. & Thoms, S. (eds). *Facetten inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 48-55.
- Engelbrecht, P. 2018. Developing inclusive schools in South Africa. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, May 2018. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.441
- Engelbrecht, P. 2006. The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3):253-264.
- Engelbrecht, P. & Artiles, A.J. 2016. Inclusive education: Contextualizing the history of a global movement. In Werning, R., Artiles, A.J., Engelbrecht, P., Hummel, M., Cabaleros, M. & Rothe, A. (eds). *Keeping the promise? Contextualizing inclusive education in developing countries*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 15-38.
- Engelbrecht, P. & Ekins, A. 2017. International perspectives on teacher education for inclusion. In Hughes, M.T. & Talbot, E. (eds). *The Wiley handbook of diversity in special education*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, pp. 425-444.
- Engelbrecht, P. & Green, L. 2018. Introducing key strategies in response to the challenges of inclusive education. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa* (2nd ed.) Pretoria: Van Schaik, pp.117-130.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S. & Van Deventer, M. 2016. The idealism of education policies and the realities in schools: The implementation of inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5):520-535.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Nel, N. & Tlale, D. 2015. Enacting understanding of inclusion in complex contexts: Classroom practices of South African teachers. *South African Journal of Education*, 35(3):1-9.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T. & Okkolin, M. 2017. Making meaning of inclusive education: Classroom practices in Finnish and South African classrooms. *COMPARE: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5):684-702.
- Fin24. Why budget 2018 gets a C for addressing education crisis. [www.fin24.com/budget/budget-and-Economy/why-budget-gets-a-c-for-education](http://www.fin24.com/budget/budget-and-Economy/why-budget-gets-a-c-for-education). (toegang verkry 14 Oktober 2019).
- Florian, L. 2014. What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3):286-294.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. 2011. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5):813-828.
- Forlin, C. 2010. Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7):649-653.
- Geldenhuys, J.L. & Wevers, N.E. J. 2013. Ecological aspects influencing the implementation of inclusive education in mainstream primary schools in the Eastern Cape, South Africa. *South African Journal of Education*, 33(3):1-18.

- Goranson, K. & Nilholm, C. 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings: A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 265-280.
- Grech, S. 2011. Recolonising debates or perpetuated coloniality? Decentering the spaces of disability, development and community in the global South. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1):87-100.
- Hardy, I., & Woodcock, S. 2015. Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2):141-164.
- Haug, P. 2017. Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3):206-217.
- Kalyanpur, M. 2016. Inclusive education policies and practices in the context of international development: Lessons from Cambodia. *ZEP*, 3:16-21.
- Kozleski, E.B., Artilles, A.J., Fletcher, T. & Engelbrecht, P. 2009. Understanding the dialectics of the local and the global in Education for All: A comparative case study. *International Critical Childhood Policy Studies*, 2(1):15-29.
- Laubscher, D. 2019. Systematic literature reviews. Workshop presented at the NWU, Potchefstroom, 17 April 2019.
- Le Fanu, G. 2013. The inclusion of inclusive education in international development: Lessons from Papua New Guinea. *International Journal of Educational Development*, 33(2):139-148.
- McKenzie, J.A., Loebenstein, H. & Taylor, C. 2018. Increasing parental recognition and engagement. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*. Pretoria: Van Schaik, pp. 229-244.
- Muthukrishna, N. & Engelbrecht, P. 2018. Decolonising inclusive education in lower income, southern African contexts. *South African Journal of Education*, 38(4):1-9.
- Nel, M., Engelbrecht, P., Nel, N. & Tlale, D. 2014. South African teachers' views of collaboration within an inclusive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9):903-917.
- Ngcobo, J. & Muthukrishna, N. 2011. The geographies of inclusion of students with disabilities in an ordinary school. *South African Journal of Education*, 31:337-368.
- Nuttman-Shwartz, O. 2012. Macro, meso, and micro-perspectives of resilience during and after exposure to war. In Ungar, M. (ed). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York: Springer, pp. 414-424.
- Oswald, M. 2010. Teacher learning for inclusion in a primary school in the Western Cape. Unpublished PhD thesis, University of Stellenbosch, Stellenbosch.
- Oswald, M. & Engelbrecht, P. 2018. Teacher education for inclusion. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*. Pretoria: Van Schaik, pp.181-194.
- Oswald, M. & Swart, E. 2011. South African pre-service teachers' attitudes and concerns regarding inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4):389-403.
- Pather, S. & Nxumalo, C.P. 2011. Challenging understandings of inclusive education policy development in Southern Africa through comparative reflection. *International Journal of Inclusive Education*, 17(4):420-434.
- Phasha, N., Mahlo, D. & Dei, G.J.S. (eds). 2017. *Inclusive education in African contexts: A critical reader*. Rotterdam: Sense.
- RSA. Sien Republic of South Africa.
- Republic of South Africa. 1996a. Constitution of the Republic of South Africa, 1996. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa. 1996b. South African Schools Act 84 of 1996. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa. 2015. Revised minimum requirements for teacher education qualifications. *Government Gazette* No 38487. Pretoria: Government Printer.
- Ryan, G. 2010. Guidance notes on planning a systematic review. Galway: James Hardiman Library, National University of Ireland Galway.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. 2012. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1):51-68.
- Seedat, N. 2018. A thematic review of inclusive education research in South Africa. Unpublished MED (Educational Psychology) dissertation, University of the Witwatersrand, Johannesburg.

- Singal, N. & Muthukrishna, N. 2015. Education, childhood and disability in countries of the South – re-positioning the debates. *Childhood*, 21(3):293-307.
- Soudien, C. 2018. The curriculum as a possible source of exclusion. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*. Pretoria: Van Schaik, pp. 149-166.
- Stofile, S.Y., Green, L. & Soudien, C. 2018. Inclusive education in South Africa. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*. Pretoria: Van Schaik, pp. 75-90.
- Srivastava, M., De Boer, A. & Pijl, S.J. 2015. Inclusive education in developing countries: A closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2):179-195.
- Swart, E. & Pettipher, R. 2018. Understanding and working with change. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*. Pretoria: Van Schaik, pp. 131-147.
- Swart, E. & Pettipher, R. 2016. A framework for understanding inclusion. In Landsberg, E. (ed). *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik, pp. 3-28.
- Terzi, L. 2008. *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*. London: Continuum International Publishing Group.
- UNESCO. 2018. Concept note for the 2020 global education monitoring report on inclusion. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265339> [toegang verkry 23 November 2018].
- UNESCO. 2015. *Incheon declaration and framework for action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2006. *Policy guidelines for the implementation of inclusive education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2000. *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our collective commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations. 2006. *Convention on the rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: UN.
- Van Rooyen, B., Newmark, R. & Le Grange, L. 2003. (De)constructing systems discourse in South Africa's Education White Paper 6: Special Needs Education. *Acta Academica*, 35(1):167-189.
- Walton, E. 2011. Getting inclusion right in South Africa. *Intervention in School and Clinic*, 46(4):240-245.
- Walton, E. 2016. *The language of inclusive education: Exploring speaking, listening, reading and writing*. London: Routledge.
- Walton, E. 2018. Decolonising (through) inclusive education? *Educational Research for Social Change*, 7(2):31-45.
- Walton, E. & Rusznyak, L. 2016. Choices in the design of inclusive education courses for pre-service teachers: the case of a South African university. *International Journal of Disability, Development and Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2016.1195489> [toegang verkry 4 Oktober 2017].
- Wildeman, R.A. & Nomdo, C. 2007. *Implementation of inclusive education: How far are we?* IDASA: Pretoria.
- Wolhuter, C. 2014. Weaknesses of South African education in the mirror image of international educational development. *South African Journal of Education*, 34(2):1-25.
- Wolhuter, C. & Van der Walt, H. 2018. Wat is fout met Suid-Afrikaanse skole? Geheelbeeld van, en leemtes in die navorsing oor skoolleierskap as sleutelfaktor. *LitNetAkademies*, 15 (2), 2018. ISSN 1995-5928.