

**Opvoeders se ervaring van aangepaste assessering
in 'n inklusiewe klaskamer**

deur

Sarah Johanna Coetzee

HOD BA VDO BEdHons

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes

vir die graad van

Magister in Opvoedkunde (Opvoedkundige Sielkunde)

aan die

Stellenbosch Universiteit

Studieleier: Lynette Collair

Fakulteit Opvoedkunde

Departement Opvoedkundige Sielkunde

Maart 2011

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: 2011-02-21

Kopiereg © 2011 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

Assessering in 'n inklusiewe klaskamer stel bepaalde uitdagings aan die opvoeder. Daar ontstaan 'n behoefte vir die aanpassing van assessering as gevolg van die diversiteit van leerderbehoefte. Een standaardvorm van assessering voldoen nie aan die individuele behoeftes wat weens die invloed van verskillende hindernisse op leerders bestaan nie. Die strewe na menseregte, demokratiese beginsels en die bevordering van gelykheid is juis geleë binne die erkenning dat die verskille van alle leerders in ag geneem moet word, ook tydens die proses van assessering. Met verwysing na Onderwys-witskrif 6 vir Inklusiewe Onderwys (DoE, 2001, p.49), moet die beginsel van inklusie tydens die assesseringsproses geld: die inagneming van spesiale omstandighede, die aanpassing van assesseringtake, die aanpassing van die tyd wat toegelaat word vir die voltooiing van take, individuele assesseringstrategieë en -tegnieke en die daarstelling van uitgebreide geleenthede. Daarom het hierdie studie gepoog om die opvoeder se ervaring van aangepaste assessering in 'n inklusiewe klaskamer te verstaan en insig te bekom met betrekking tot die uitdagings wat hulle ondervind en die ondersteuning wat hulle benodig.

Die navorser het binne 'n interpretivistiese paradigma gewerk. 'n Aksienavorsingsontwerp is gebruik, omdat dit ten doel het om die deelnemers aktief betrokke te maak by die proses van navorsing. 'n Kwalitatiewe navorsingsmetodologie is gebruik en het die volgende ingesluit: doelbewuste seleksie om te bepaal wie die deelnemers was, oop vraelyste, individuele onderhoude, fokusgroeponderhoude en veldnotas om data te genereer, en inhoudsanalise om die data te analiseer.

Navorsingsbevindinge dui daarop dat die opvoeders se ervaring van die gebruik van aangepaste assessering positief was, juis omdat dit voldoen aan die individuele behoeftes wat in 'n inklusiewe klas ontstaan. Uit die studie was dit egter duidelik dat opvoeders leiding en ondersteuning benodig om die assessering toepaslik aan te pas by die behoeftes van die individu.

Sleutelwoorde: Inklusiewe onderwys, Leerhindernisse, Assessering, Aangepaste assessering, Uitkomsgebaseerde benadering tot onderrig

ABSTRACT

Assessment in the inclusive classroom poses specific challenges to the educator. Due to the diversity of learners' needs, a need exists for adapted assessment. One standard type of assessment does not adequately satisfy the individual needs which exist due to the influence of various barriers on learners. The pursuit of human rights, democratic principles and the promotion of equality acknowledges that learners' differences need to be taken into consideration, also during the assessment process. The Education White Paper 6 for Inclusive Education (Department of Education, 2001, p.49) states that the principle of inclusion is applicable to the assessment process in: considering special circumstances, the adaptation of assessment tasks, the adaptation of the time allocated for the completion of a task, individual assessment strategies and techniques, and the provision of extended opportunities. This study therefore aimed to understand educators' experiences of adapted assessment in the inclusive classroom and to gain insight into the challenges encountered and the support needed.

The researcher worked from an interpretive paradigm. An action research design was used, as action research attempts to actively involve participants in the research process. A qualitative research methodology was followed and included the following: purposive sample selection to identify research participants, open questionnaires, individual and focus group interviews and field notes to generate data, and content analysis to analyse data.

Research findings indicate that educators experience the use of adapted assessment positively, because of the space it provides to meet individual needs and address barriers to learning in the inclusive classroom. Furthermore, it became evident that educators need support and guidance to adapt assessment to the individual needs of learners appropriately.

Keywords: Inclusive education, Barriers to learning, Assessment, Adapted assessment, Outcomes-based education

DANKBETUIGINGS

Graag wil ek my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone betuig:

- Lynette Collair, my studieleier, vir haar waardevolle, professionele leiding en geduld.
- Dr. Zandra Bezuidenhout, vir die taalkundige versorging.
- Die skoolhoof, opvoeders en leerders betrokke by hierdie studie.
- Verena Strydom, my medestudent, vir haar ondersteuning en motivering.
- My familie vir hulle aanmoediging, belangstelling en ondersteuning.
- 'n Spesiale dank aan my man, Faffa, vir al die raad en begrip en my dogtertjies, Eljoh en Helé, vir die geduld met hul “afwesige” mamma.

INHOUDSOPGAWE

TITELBLAD	
VERKLARING	ii
OPSOMMING	iii
ABSTRACT	v
DANKBETUIGINGS	vi
INHOUDSOPGAWE	vii

HOOFSTUK 1

KONTEKSTUALISERING EN RELEVANSIE VAN DIE NAVORSING

1.1 AGTERGROND VAN DIE STUDIE	1
1.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE	4
1.3 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING	6
1.4 DIE NAVORSINGSPROBLEEM	7
1.4.1 Die navorsingsvrae	7
1.5 DIE NAVORSERSPERSPEKTIEF	8
1.5.1 Die teoretiese raamwerk	10
1.5.2 Die navorsingsparadigma	12
1.5.3 Die navorsingsontwerp	13
1.5.4 Navorsingsmetodologie	13
1.5.5 Navorsingsmetodes	14
1.5.5.1 <i>Keuse van deelnemers</i>	14
1.5.5.2 <i>Metodes van data-insameling en -analise</i>	15
1.5.5.2.1 <i>Data-insameling</i>	15

1.5.5.2.2 <i>Data-analise</i>	17
1.5.5.3 Etiese oorwegings	17
1.6 BESPREGING VAN KONSEPTE	17
1.6.1 Assessering	17
1.6.2 Aangepaste teenoor alternatiewe assessering	18
1.6.3 Inklusiewe klaskamer versus die “hoofstroom-” klaskamer	18
1.6.4 Leerhindernisse	19
1.7 STRUKTUUR VAN AANBIEDING	19
1.8 OPSOMMING	19
HOOFSTUK 2	
LITERATUURSTUDIE	
2.1 INLEIDING	20
2.2 INKLUSIWITEIT AS BEGINSEL BINNE DIE ONDERWYS	21
2.2.1 ’n Teoretiese raamwerk ontwikkel as basis vir inklusiewe onderwys.	23
2.2.1.1 <i>Die sisteemteorie</i>	23
2.2.1.2 <i>Die bio-ekologiese teorie</i>	23
2.2.1.3 <i>Sosiaal-konstruktivisme</i>	25
2.2.2 Die beginsels van inklusiwiteit	27
2.2.3 Die internasionale ontwikkeling van inklusiwiteit as ’n beweging	28
2.2.3.1 <i>Paradigmaskuiwe na inklusiewe onderwys</i>	28
2.2.3.2 <i>Inklusiwiteit word geïnternasionaliseer</i>	30
2.2.4 Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika	31
2.2.5 Die praktiese implementering van inklusiewe onderwys	35

2.2.5.1 <i>Die inklusiewe klaskamer</i>	35
2.2.6 Perspektiewe vir die verstaan van leerderdiversiteit	37
2.2.7 Die manifestering van leerhindernisse binne die Suid-Afrikaanse konteks	39
2.2.8 Uitdagings binne ’n inklusiewe benadering in Suid-Afrika	41
2.3 ASSESSERING	42
2.3.1 Die ontwikkeling van die konsep “assessering”	42
2.3.2 Veranderende assesseringspraktyke in Suid-Afrika	43
2.3.2.1 <i>Die invloed op die assesseringsbeleid</i>	43
2.3.2.2 <i>Normatiewe en formatiewe assessering</i>	44
2.3.3 Aangepaste assessering	46
2.3.3.1 <i>’n Internasionale perspektief</i>	47
2.3.3.2 <i>Aangepaste assessering in Suid-Afrika</i>	49
2.4 UITKOMSGEBASEERDE BENADERING TOT ONDERRIG EN LEER	51
2.4.1 Wat is die uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys?	52
2.4.2 Karaktereienskappe van UGO	52
2.4.3 Die rasionaal vir die keuse van UGO om onderwys in Suid-Afrika te vernuwe	53
2.4.4 UGO en die kurrikulum in Suid-Afrika	54
2.5 DIE “NATIONAL STRATEGY ON SCREENING, IDENTIFICATION, ASSESSMENT AND SUPPORT” (SIAS-DOKUMENT).	56
2.6 IMPLIMENTERINGSKWESSIES	57
2.7 SAMEVATTING	61

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING	62
3.2 DOEL VAN DIE NAVORSING	62
3.3 NAVORSINGSVRAAG	63
3.4 NAVORSINGSPARADIGMA	63
3.5 NAVORSINGSONTWERP	64
3.5.1 “Siklus-binne-siklus”-proses van aksienavorsing	67
3.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE	72
3.6.1 Konteks van die studie	73
3.6.2 Keuse van deelnemers: populasie van steekproef	73
3.6.3 Die navorsingsinstrument	75
3.6.4 Metode van data-insameling en -analise	77
3.6.4.1 <i>Prosedure</i>	77
3.6.4.2 <i>Data-insameling</i>	78
3.6.4.2.1 <i>Oop vraelys</i>	78
3.6.4.2.2 <i>Individuele onderhoude: Semigestruktureerd</i>	78
3.6.4.2.3 <i>Fokusgroeponderhoude</i>	79
3.6.4.2.4 <i>Veldnotas</i>	81
3.6.4.3 <i>Data-analise</i>	81
3.7 DATAVERIFIKASIE	83
3.7.1 Kredietwaardigheid	84
3.7.2 Afhanklikheid	84
3.7.3 Oordraagbaarheid	85

3.7.4 Bevestigbaarheid	85
3.7.5 Dataverifikasie-strategieë	85
3.7.5.1 “ <i>Audit trail</i> ”	85
3.7.5.2 <i>Triangulering</i>	86
3.7.5.3 <i>Portuurgroepersiening</i>	86
3.7.5.4 <i>Refleksiwiteit</i>	86
3.8 ETIESE OORWEGINGS	86
3.9 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	88
3.10 SAMEVATTING	89
HOOFSTUK 4	
NAVORSINGSBEVINDINGE EN BESPREKING	
4.1 INLEIDING	90
4.2 DIE OPVOEDER SE ERVARING VAN ’N INKLUSIEWE KLASKAMER ⁹¹	
4.2.1 Die verstaan van die konsep “inklusiwe klaskamer” en leerderdiversiteit	91
4.3 ASSESSERING VIR INKLUSIE	93
4.3.1 Assessering en die kurrikulum	94
4.3.2 Assessering vir inklusie	94
4.3.3 Aangepaste assessering	95
4.3.4 Die opvoeder se ervaring van aangepaste assessering	97
4.4 DIE UITDAGINGS VAN BELEID TOT PRAKTYK	98
4.4.1 Kennis	98
4.4.2 Uitvoer	99

4.4.3 Departementele verwagting	100
4.4.4 Bevoegdheid	101
4.4.5 Ondersteuning	102

4. 5 BESPREGING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE:

STEL VAN DIE VOLGENDE HIPOTESE	103
4.5.1 Die inklusiewe klaskamer, leerderdiversiteit en assessering	105
4.5.2 Uitdagings wat opvoeders ervaar en die ondersteuning wat verlang word	109

HOOFSUK 5

FINALE OPMERKINGS, AANBEVELINGS, BEPERKINGE EN STERKPUNTE

5.1 INLEIDING	115
5.2 FINALE OPMERKINGS	115
5.3 AANBEVELINGS	117
5.4 BEPERKINGE	119
5.5 STERKPUNTE	120
5.6 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE	120
5.7 SAMEVATTING	121
VERWYSINGSLYS	124

LYS VAN ADDENDUMS

Addendum A: Afskrif van die toestemmingsbrief van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement om navorsing in skole te mag doen.	142
Addendum B: Deelnemers se inwilliging om deel te neem aan navorsing	144
Addendum C: Oop vraelys	149
Addendum D: Individuele Onderhoudsgids	153
Addendum E: Fokusgroepe Onderhoudsgids	156
Addendum F: Voorbeeld van transkripsie - Individuele onderhoud	158
Addendum G: Voorbeeld van kodering - Individuele onderhoud	166
Addendum H: Voorbeeld van kodering -Veldnotas	187
Addendum I : Voorstelling van data in tabelle	190

LYS VAN FIGURE

Figuur 1: Teoretiese raamwerk	10
Figuur 2: Raamwerk van verandering	59
Figuur 3: Skematiese voorstelling van navorsingsontwerp	66
Figuur 4: Skematiese voorstelling van die siklusse van aksienavorsing	77

LYS VAN TABELLE

Tabel 1: Biografiese inligting van deelnemers	75
Tabel 2: Temas en Kategorieë	90

HOOFSTUK EEN

KONTEKSTUALISERING EN RELEVANSIE VAN DIE NAVORSING

1.1 AGTERGROND VAN DIE STUDIE

Die demokratiseringsproses in Suid-Afrika het die bestaande onderwysstelsel hervorm. Kurrikulum 2005 is geïmplementeer om in 'n post-apartheid Suid-Afrika die normalisering en transformering van onderrig en leer te bewerkstellig. Die grootste implikasie hiervan was dat die benadering in die onderwys verskuif het na uitkomsgebaseerde onderrig (DoE, 1996, p.10; DoE, 1997 e, p.40).

Die uitkomsgebaseerde onderwysbenadering (UGO) tot onderrig in Suid-Afrika verwys na 'n metode van onderrig waar kurrikulumontwikkeling in retrospeksie plaasvind. Volgens Spady (1988, p.5; 1994, p.1) beteken uitkomsgebaseerde onderwys "*organising for results: basing what we do instructionally on the outcomes we want to achieve...*", waar uitkomstegedefinieer word as die resultate van die leerproses. Dit verwys na kennis, vaardighede, houdings en waardes in 'n sekere konteks (Bellis, 1999, p.220). Malcolm (1999, p.80) verduidelik dit as volg: "*Inputs are the experiences which children learn; outcomes are the results of learning.*"

Omdat die klem in uitkomsgebaseerde onderwys verskuif het vanaf onderrig na leer (waarvan assessering 'n komponent vorm), impliseer dit dat dít wat die leerders leer, duidelik gedefinieer moet wees. Elke leerder se vordering moet gebaseer word op die demonstrasie van uitkomstegedefinieer, elke leerder se behoeftes moet in ag geneem word deur 'n verskeidenheid onderrigstrategieë en assesseringsmetodes, en daar moet aan elke leerder die tyd en ondersteuning gegee word om sy volle potensiaal te bereik (DoE, 1998a, p.9). Dit impliseer dat die kurrikulum en onderrigstelsel so ontwerp behoort te word dat dit alle leerders in staat stel om sekere uitkomstegedefinieer te kan demonstreer. Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996, p.1) moet daar gepoog word om opvoeding van 'n hoë kwaliteit te verleen aan alle leerders, om sodoende 'n sterk fondament te lê vir die ontwikkeling van talente en vaardighede. Die strewe is om 'n bydrae te lewer tot demokratiese transformasie binne die samelewing. Hierdie beginsels strook met die strewe na menseregte soos verwoord in Hoofstuk Twee van die Grondwet (RSA, 1996). Prof. Kader Asmal, destydse Minister van Onderwys, vestig verder vertroue in hierdie proses deur na Onderwys-witskrif 6 te verwys as 'n "*post-apartheid landmark that cuts our ties with the past and recognizes the vital contribution that our people with disabilities are making and must continue to make, but as part of and not isolated from the flowering of our nation*" (DoE, 2001, p.4). Hierdie stelling beklemtoon die strewe na die vestiging van gelyke

geleenthede vir alle leerders waar spesiale onderwys 'n geïntegreerde komponent van die onderwysstelsel is.

Terselfdertyd het daar wêreldwyd (en ook in Suid-Afrika) 'n paradigmaskuif plaasgevind waar die fokus berus op 'n strewe na „n demokratiese inklusiewe samelewing waar diversiteit en 'n diverse spektrum van leerbehoefte erken word. Een van die oogmerke van inklusiwiteit is juis om 'n waardestelsel binne die gemeenskap te vestig waar die sisteem ontvanklik is vir die behoeftes van die individu en dat daar nie van die individue verwag word om by die sisteem aan te pas nie. Inklusiewe onderwys handel oor houdings en waardes. Dit poog om inklusiewe gemeenskappe en onderwys te ontwikkel (Swart en Pettipher, 2007, p.4 in Landsberg, Kruger en Nel; Engelbrecht, 2006, p.253). Juis daarom behoort inklusiewe onderwys eerder beskryf te word as 'n waardesisteem wat sterk gewortel is binne 'n menseregteperspektief waardeur 'n inklusiewe gemeenskap en diversiteit op alle gebiede gevier kan word. Leerders met bepaalde leerhindernisse word dus binne die hoofstroomonderwys en die buigsame nuwe kurrikulum verwelkom (Swart en Pettipher, 2007, p.4 in Landsberg, Kruger en Nel), en juis daarom was dit nodig om ook tydens die proses van assessering voorsiening te maak vir hierdie diverse leerbehoefte. In Desember 1998 het die Nasionale Departement van Onderwys 'n nuwe assesseringsbeleid bekendgestel wat gefundeer is op die beginsels van Kurrikulum 2005. Volgens die beleidsdokument *Assessment Policy in the General Education and Training Band Grade R to 9 and ABET* (DoE, 1998a, p.10), is die doel van assessering om ondersteunend in die ontwikkeling van die leerder te wees. *Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band* (DoE, 2007, p.4) herroep die *Assessment Policy in the General Education and Training Band Grade R to 9 and ABET* (DoE, 1998a), sowel as die *Framework for the Assessment and promotion of Learners in Grade 9: Interim Policy* (DoE, 2003). Dit integreer en konsolideer die voorsiening wat gemaak is vir rekordhouding en rapportering soos dit vervat word in die *National Protocol on Assessment* (DoE, 2005a).

Hierdie nuwe beleid het van opvoeders verlang om assesseringspraktyke radikaal aan te pas. Leerders met leerhindernisse vorm ook deel van hoofstroomonderrig en dit het verdere druk op opvoeders geplaas om assesseringspraktyke toepaslik en regverdig aan te pas. Duidelik gedefinieerde uitkomst was die basis van die assessering van 'n leerder se werk. Die uitkomst verduidelik dit wat die leerder moes bemeester, die doel van assessering, asook die gebruik van meervoudige assesseringsinstrumente, -tegnieke en

-metodes. Terselfdertyd moes deurlopende assesseringsmetodes geïmplementeer word, en die beginsels van objektiwiteit, geldigheid en 'n sensitiwiteit ten opsigte van geslag, ras en spesiale behoeftes moes gehandhaaf word. Omdat onderrig, leer en assessering so nou met mekaar vervleg is, is assessering onlosmaaklik verbind met die onderrig-leersituasie. Dit was dus noodsaaklik dat daar binne die voorbereiding van opvoeders vir die implementering van 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderrig en leer groot klem op assessering geplaas moet word (Rogers, 2003, p.115-116).

Alle leerders moet die geleentheid gebied word om hul prestasie te demonstreer. Omdat assessering beskryf kan word as die proses waartydens die kwaliteit van die leerder se prestasie opgeteken en gerapporteer word, vorm dit 'n integrerende deel van die onderrig-leerproses. Hierdie prestasie behoort deur geldige, betroubare en regverdigte wyses teen voorafbepaalde uitkomste gemeet te word, en op 'n individuele basis, nadat die leerder genoeg tyd gehad het om te leer (Killen, 1999, p.24-26). Die raakpunt tussen die strewe na menseregte, demokratiese beginsels, die bevordering van gelykheid en uitkomsgebaseerde onderwys is geleë binne die erkenning dat die verskille van alle leerders in ag geneem word (ook tydens die proses van assessering). Omdat UGO beskryf word as 'n leerdergesentreerde, resultaatgeoriënteerde ontwerp wat gebaseer is op die beginsel dat alle individue kan leer (DoE, 1997a, p.17), impliseer dit dat daar binne dié benadering voorsiening gemaak word vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, waar een van hierdie behoeftes aangepaste wyses van assessering is.

Die *Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band* (DoE, 2007, p.7 no.15 -19) stel dit duidelik dat leerders wat hindernisse tot leer ondervind vroeg geïdentifiseer, geassesseer en van leerondersteuning voorsien moet word. Alle assesseringstake moet daarom aangepas word om te voldoen aan leerderbehoefte. Die assesseringsinstrumente moet toepaslik wees vir die intensiteit en die aard van die ondersteuning wat deur die leerder benodig word. Met verwysing na *Onderwys-witskrif 6 vir Inklusiewe Onderwys* (DoE, 2001, p.49), moet die beginsel van inklusie geld: die gebruik van spesiale omstandighede, die aanpassing van assesseringstake, die aanpassing van die tyd wat voorsien word vir die voltooiing van take, individuele assesseringstrategieë en -tegnieke en die verskaffing van uitgebreide geleenthede.

Aangesien die basisbeginsels van UGO op meervuldige geleenthede berus, sou dit voorkom asof dié stelsel juis voorsiening maak vir diversiteit, maar die toepassing van assessering blyk 'n probleemarea te wees. Carl, Roux en Smit (2000, p.10) dui juis in hulle ondersoek aan dat opvoeders

oor gebrekkige kennis en vaardigheid van assessering beskik. Daar bestaan verskeie studies in verband met opvoedkundige transformasie en die implementering van beleide op beide nasionale en internasionale vlak (Angula en Grant-Lewis, 1997; Chisholm, 2000; Dunn, 2003; Sayad en Jansen, 2001; Taylor en Vinjevold, 1999; Ward, Penny en Poston, 2003). Baie van hierdie studies beweer dat beleide wat ontwerp is om die kwaliteit van opvoeding te verbeter nie 'n werklike impak in die klaskamer gehad het nie. Navorsing aangaande die implementering van Kurrikulum 2005 wat onderneem is deur Manganyani (2001, pp.32-36) en Jansen (2001, pp.284-285) het getoon dat die voorbereidingstrategieë deur die Onderwysdepartement onvoldoende was. Dit lyk dus asof daar 'n leemte bestaan tussen die oogmerke van beleide en die beleiduitkomste op 'n praktiese vlak.

1.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Die literatuur oor die implementering van beleide dui op 'n gaping tussen die oogmerke van beleide en die uitkoms daarvan, met ander woorde klaskamerpraktyke (Blignaut 2009, p.86; Angula en Grant-Lewis, 1997; Chisholm, 2000; Dunn, 2003; Sayad en Jansen, 2001; Taylor and Vinjevold, 1999; Ward et al., 2003), maar daar is 'n gebrek aan fokus op assesseringspraktyke in die literatuur.

Opvoeders het nie oor die nodige kennis beskik om die nuwe kurrikulum effektief te implementeer nie. Die Ministeriële Hersieningskomitee vir Kurrikulum 2005 (Chisholm, 2000 in Harisparsad, 2004 p.2; Chisholm 2003, p.165) het gerapporteer dat daar 'n gebrek aan gerigtheid bestaan tussen die kurrikulumbeleid en die assesseringsbeleid, asook 'n gebrek aan sekerheid aangaande die assesseringsverwagtinge. Met die Hersiene Kurrikulumverklaring van 2002 is die bestaande kurrikulum nie vervang nie, maar slegs vereenvoudig. Dit vervat steeds die doelstellings en beginsels van UGO (DoE, 2002a, p.5). Navorsing wat onderneem is deur die *Centre for Education Policy Development, Evaluation and Management (CEPD)* (sien CEPD 2000, 2001, 2002) het gemeld dat opvoeders probleme ondervind met assessering, alhoewel hierdie studies nie die beleid en die implementering daarvan ondersoek het nie. Tydens die implementering van nuwe beleide is dit noodsaaklik om te onthou dat alhoewel beleide poog om bestaande sisteme te verander, die sukses van die implementering daarvan afhang van individue. Dit is dus nodig dat opvoeders insig toon in die oogmerke van die verandering en eienaarskap neem van die implementeringsproses.

"... the crux of change involves the development of meaning in relation to a new idea, programme, reform or set of activities. But it is individuals who have to develop new meaning, and these

individuals are... parts of a gigantic... social system that contains myriad different subjective worlds” (Fullan, 1992, p.26).

Die ervaring en insig van opvoeders ten opsigte van verandering moet dus beskou word as ’n noodsaaklike komponent van die proses. Volgens ’n verklaring van die Minister van Basiese Onderwys, Me Angie Motshekga, wat handel oor die vordering van die hersiening van die HNKV (2010, p.1), word kurrikulum- en administratiewe oorlading by opvoeders geïdentifiseer. Sy noem verder dat dit noodsaaklik is dat al die “rolspelers” op hoogte gehou word van die vordering wat gemaak word deur die Hersieningskomitee, sodat eienaarskap geneem kan word van die proses. Sy sê dat daar veral gewaak behoort te word teen “*change fatigue*” en dat die strewe tydens dié hersieningsproses die ontwikkeling van selfvertroue en entoesiasme by opvoeders behoort te wees (Motshekga, 2010, p.1). Een van die veranderinge wat ondersoek en aanbeveel word, het betrekking op die proses van assessering. Aangesien assessering weer geïdentifiseer word as een van die areas waar verandering noodsaaklik is, kan daar aanvaar word dat aangepaste assessering ’n veel groter uitdaging stel.

Op internasionale gebied is die *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* in 1997 in die Verenigde State van Amerika geïmplementeer. Dit vereis dat leerders met hindernisse geïnkorporeer word binne die staatswye assessering en dat voorsiening vir aanpassings gemaak word waar nodig. Verder word vereis dat die aantal leerders wat betrokke is by die assessering, asook hul prestasie daarin, gereeld gerapporteer word. Volgens wetgewing is die verskillende state ook daarvoor verantwoordelik om aangepaste en alternatiewe assessering te ontwikkel vir leerders wat nie aan die staatswye assessering kan deelneem nie en verslag te lewer oor hul prestasie (Bowen en Rude, 2006, p.25; Browder, Wakeman en Flowers, p.249). Verder het die herbemagtiging van die *Elementary and Secondary Education Act, No Child Left Behind (NCLB)* in 2001 die regering se verbintenis tot die insluiting van leerders met hindernisse in die staatswye assesseringstelsels, asook regverdigde aanpassings om die volle deelname aan assessering te verseker, versterk (Mastropieri en Scruggs 2004, p.12; Thurlow, Lazarus, Thompson en Morse 2005, p.232).

In Suid-Afrika word nasionale norme en standaarde, insluitend assessering, bepaal deur die nasionale Minister van Opvoeding in samehang met die *National Education Policy Act* van 1996. Die provinsiale regerings moet hul individuele mag uitoefen binne die konteks van die oorkoepelende beleidsdoelwitte. Onderwys-witskrif 6 van 2001 stel in terme van die beginsels vir

toekomstige spesiale onderrig dat “*the assessment processes will address barriers to learning and current policies and practices will be reviewed and revised to ensure that the needs of all learners are acknowledged and addressed*” (DoE, 2001, p.33 no. 2.2.6.8).

Dié navorsing is geleë binne die konteks van die kurrikulum en die assesseringsbeleid en poog om te verstaan hoe opvoeders die toepassing van aangepaste assessering in „n inklusiewe klaskamer ervaar. Die uitkoms van die studie is om indiepte begrip te ontwikkel vir die ervaring van opvoeders van aangepaste assessering in ’n inklusiewe klaskamer, om sodoende by te dra tot die verstaan van watter ondersteuning benodig word om die proses van aangepaste assessering suksesvol te fasiliteer. Die studie poog dus om die vraag te beantwoord: Wat is die ervaring van opvoeders van aangepaste assessering in „n inklusiewe klaskamer?

Wanneer daar na die konsep “ervaring” verwys word, is dit nodig om in ag te neem dat ’n persoon se ervaring beïnvloed word deur verskeie ander aspekte soos kennis van die proses, die verstaan van die waarde daarvan, die vaardighede wat benodig word om dit toe te pas, en hul houding teenoor die proses. Juis daarom is dit ook nodig om opvoeders se motivering en sin van bevoegdheid te ondersoek.

1.3 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING

Die oorkoepelende doel van die studie is dus om sinvolle inligting te verskaf wat gebruik kan word vir die opleiding en ondersteuning van opvoeders, gefokus op die gebruik van aangepaste assessering in die inklusiewe klaskamer. Die onderliggende hipotese is dat indien opvoeders toepaslik opgelei en ondersteun word, en bemagtig en bevoeg voel in die inklusiewe klaskamer, hulle aangepaste assessering toepaslik en met insig sal gebruik om sodoende te verseker dat elke leerder ’n regverdige geleentheid tot onderrig en leer ontvang.

Die nasionale beleidsdokument vir die uitvoer van die Seniorcertifikaateksamen, vrygestel deur die Departement van Onderwys, *The National Protocol on Assessment for Schools in the General and Further Education and Training Band* (DoE, 2005a), verskaf “norme en standaarde” vir assesseringsvergunnings, maar hanteer slegs vergunnings met betrekking tot die hoeveelheid tale wat geneem behoort te word deur leerders met ouditiewe hindernisse, aphasia en disleksie (Afdeling 20). Verder verskaf dit slegs ’n fokus op verdere vergunning met betrekking tot lees en skryf wat verleen kan word. Met verwysing na Onderwys-witskrif 6 (DoE, 2001) en Alternatiewe en Aangepaste wyse

van Eksaminering/Assessering vir leerders met Spesiale Onderwysbehoefte (DoE, 1999), ontvang skole die buigsaamheid om programme sodanig aan te pas dat die spesiale behoeftes van leerders, asook besluite aangaande assessering op plaaslike vlak, geneem mag word. In samehang met die basisbeginsels van die Suid-Afrikaanse sisteem van uitkomsgebaseerde onderwys, word opvoeders dus aangemoedig om assesseringsmetodes sodanig by leerderbehoefte aan te pas dat die leerder die geleentheid kry om kennis en vaardighede te illustreer (Pepper, 2007, pp.20-22).

Aangesien dit reeds duidelik is dat assessering binne die kurrikulum tot bepaalde uitdagings lei, kan die afleiding gemaak word dat dié probleem slegs verder uitgebrei word deur die verwagting dat aangepaste assesseringsmetodes ook toegepas behoort te word om aan elke leerder se diverse leerbehoefte te voldoen. Die vraag het dus ontstaan hoe die opvoeder die toepassing van aangepaste assessering ervaar, veral aangesien dit uit die literatuur (Vandeyar, 2005, p.462; Reyneke, Meyer en Nel, 2010, p.277; Chisholm, 2003, p.3) blyk dat assessering in die algemeen tydens die implementering en gebruik van die kurrikulum tot bepaalde uitdagings lei.

Die literatuur bespreek reeds breedvoerig konsepte soos inklusiwiteit, „n uitkomsgebaseerde benadering tot onderrig, kurrikulum, assessering en spesiale leerbehoefte, maar daar bestaan ’n leemte in die literatuur met betrekking tot opvoeders se ervaring van aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer.

1.4 DIE NAVORSINGSPROBLEEM

Alhoewel beleidsdokumente (Onderwys-witskrif 6, 2001; *Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band*, 2007; Alternatiewe en Aangepaste wyse van eksaminering/assessering vir leerders met Spesiale Onderwysbehoefte, 1999; *Curriculum 2005: Assessment Guidelines for Inclusion*, 2002) voorsiening maak vir die assessering van leerders met spesiale leerbehoefte, wil dit uit die literatuur voorkom asof die praktiese implementering van die beleide tot bepaalde uitdagings lei, naamlik: die toepassing van die assesseringsbeleid, die opleiding van opvoeders en die ondersteuning van die Onderwysdepartement (Chisholm, 2003, p.3; Knight, 2005, p.21; Jansen, 1997; DoE, 2002b, p.2; Motseke, 2005, p.116).

1.4.1 Die navorsingsvrae

Die studie poog dus om die volgende navorsingsvrae aan te spreek:

- - Wat is die opvoeder se begrip van die inklusiewe klaskamer?

- Wat is die opvoeder se begrip van die doel van assessering?
- Wat is die opvoeder se begrip van aangepaste assessering?
- Hoe pas opvoeders aangepaste assessering prakties in hul klaskamers toe?
- Wat is die opvoeder se ervaring van aangepaste assessering?
- Watter uitdagings ervaar opvoeders tydens die toepassing van aangepaste assessering?
- Watter ondersteuning word benodig om die effektiwiteit van die toepassing van aangepaste assessering te verhoog?

1.5 DIE NAVORSERSPERSPEKTIEF

Wanneer 'n navorser 'n vraagstuk ondersoek, geskied die vertrekpunt van die ondersoek vanuit 'n bepaalde kennisraamwerk. Hierdie kennisraamwerk vorm dan ook die raamwerk waarbinne die ondersoek sal plaasvind. Denzin en Lincoln (2005, p.21) noem dat die navorser empiriese materiaal versamel wat van toepassing is op die vraag en analiseer en skryf dan na aanleiding van hierdie materiaal. Volgens Patton (2002, p.64) is die perspektief wat die navorser tot die studie toevoeg deel van die konteks van die bevindinge. Die navorser is die instrument wat observasies maak, veldnotas skryf, vrae stel tydens die onderhoud en die reaksies interpreteer. Oordeel aangaande die relevansie van bevindinge word dus regstreeks gekoppel aan die kredietwaardigheid, bevoegheid, deeglikheid en integriteit van die navorser. Hierdie oordeel, juis omdat dit erken word as hoogs persoonlik en afhanklik van 'n spesifieke perspektief, moet onderwerp word aan reflektiwiteit. Sodoende word die belangrikheid van selfbewustheid, politieke en kulturele bewustheid en die eienaarskap van perspektief bevestig (Patton, 2002, p.64).

Dit is dus duidelik dat die navorser se perspektief (teorie en ontologie) aanleiding gee tot die vraagstuk (epistemologie) wat ondersoek word deur 'n bepaalde metode te volg (metodologie) (Denzin en Lincoln, 2005, p.21). Voordat die studie verder bespreek kan word, is dit dus nodig om my wêreldsperspektief, asook die wyse waarvolgens ek die studie benader het, te beskryf.

As opvoeder wat tydens die implementeringsfase van Kurrikulum 2005 sowel as die Hersiene Nuwe Kurrikulumverklaring by onderwys betrokke was, het ek onder die indruk gekom van die effek wat al die “gelyktydige veranderinge” op opvoeders gehad het. Die implementering van 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys het amper “gelyktydig” met 'n inklusiewe onderwysbenadering plaasgevind en die vele opleidingsessies en veranderinge en nuwe opleidingsessies het gelei tot 'n gevoel van oorweldiging en verwarring – veral aangesien dit ervaar

is as twee “aparte” beleide. Alhoewel die teoretiese beginsels en filosofie van die UGO en inklusiwiteit baie positiewe steun ontvang het, was daar meer vrae as antwoorde met betrekking tot die implementering daarvan. Veral die aspek van assessering was een van die groot uitdagings. Tog het dit gelyk asof daar nou meer geleenthede was vir leerders met leerhindernisse om teen hul eie tempo te vorder, en skielik was die klasse “inklusief”. Leerders met diverse leerbehoefte is saamgegroeper en opvoeders moes onderrig, leer en assesser volgens die vooropgestelde uitkomst van die kurrikulum. Die uitdaging was net om teorie in die praktyk te implementeer en baie duidelik rekord te hou van elke stap in die proses.

Tydens die teoretiese opleiding in ’n Meestersgraad in Opvoedkundige Sielkunde het ek weer onder die indruk gekom van die noodsaaklikheid van ’n beter begrip van die skakeling tussen die inklusiewe filosofie en die uitkomsgebaseerde benadering tot onderrig, met spesifieke verwysing na aangepaste assessering. Alhoewel daar genoeg beleide in plek was om aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer te ondersteun, het ek gewonder hoe opvoeders aangepaste assessering ervaar en of daar bepaalde uitdagings met die implementering daarvan is – veral omdat assessering in die algemeen so ’n uitdaging was.

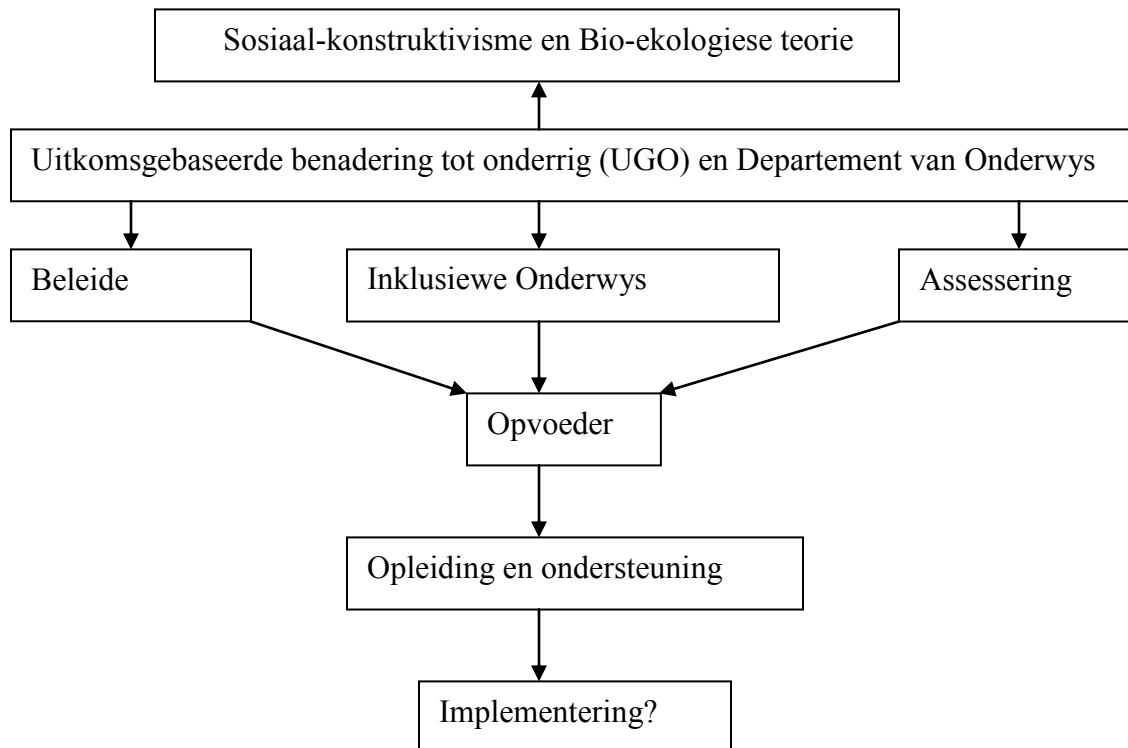
Met ons dogtertjie se toetreding tot formele onderrig het die behoefte ontstaan om meer kennis in te win aangaande die praktiese implementering van aangepaste assessering, aangesien sy bepaalde leerhindernisse ervaar wat dit vir haar onmoontlik maak om haar kennis op papier weer te gee. Tydens hierdie proses het ek weereens besef wat die omvang van die uitdaging is wat die implementering van die beleid in die praktyk behels. Ek wou begrip ontwikkel vir die ervaring van opvoeders wat die gebruik van aangepaste assessering vir ’n diverse groep leerbehoefte in hul inklusiewe klaskamers toepas, met die doel om hulle te ondersteun in die behoeftes en uitdagings wat hulle ondervind. Dit was vir my veral belangrik om te verstaan watter praktyke tydens die gebruik van aangepaste assessering positief ervaar word, aangesien dit gebruik kan word as basis vir verdere groei en ontwikkeling in hierdie area.

Die teoretiese raamwerk waarop die studie gebaseer is, sal vervolgens kortliks bespreek word, asook die bydrae wat my kennisraamwerk op die navorsingsontwerp en metodologie uitgeoefen het.

1.5.1 Die teoretiese raamwerk

Soos afgelei kan word, kan navorsing nie plaasvind in „n teoretiese vakuum nie. Daarom is dit vir die navorser noodsaaklik om „n onderwerp te ondersoek vanuit „n kennisraamwerk wat die studie binne ’n bepaalde kennisagtergrond plaas. Hierdie kennisposisie spruit uit die agtergrond van dit wat deur die studieveld aangebied word op grond van die teorie asook die metodologie. Die teoretiese raamwerk definieer die navorsingsprobleem en plaas die studie binne ’n bepaalde raamwerk en anker dit binne die literatuur (Henning, Van Rensburg en Smit, 2008, p.25-26). Hieruit word die motivering vir die navorsing sowel as die navorsingsvrae geformuleer. Alle aspekte van die studie word dus beïnvloed deur die teoretiese raamwerk (Merriam, 1998, p.45-47). Sy gebruik die metafoer van verskillende ineengeskakelde rame. Die buitenste raam is die teoretiese raamwerk wat gebaseer word op die bestaande literatuur en die navorser se verwysingsraamwerk. Die tweede ineengeskakelde raam is die navorsingsprobleem en die derde raam (wat nou ineengeskakel is met die tweede), is die presiese doel van die studie. Die dissipline waarbinne die teoretiese oriëntasie van hierdie studie ontwikkel het, was Opvoedkundige Sielkunde, sowel as die beginsels van sosiaal-konstruktivisme. Sien figuur 1:

Figuur 1: Teoretiese raamwerk



Die idee dat kennis nie passief ontvang word nie, maar aktief gekonstrueer word binne 'n bepaalde konteks, en dat dit wat as “waarheid” binne die een konteks aanvaar word, nie noodwendig binne 'n ander konteks van toepassing is nie (Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, p.84), dien as motivering vir dié studie. Binne die inklusiewe benadering tot onderwys word leerders met bepaalde leerhindernisse binne die onderwyssisteem geakkommodeer. Met die uitkomsgebaseerde benadering, wat die teoretiese benadering van die kurrikulum vorm, word daar bepaalde “uitkomste” in die vorm van assesseringstandaarde gestel waaraan die leerder moet voldoen. Volgens beleid behoort assessering in so 'n mate aangepas te word dat alle leerders die geleentheid kry om die kennis, vaardighede en waardes wat deel was van die onderrigleersituasie op 'n regverdig en toepaslike wyse weer te gee (DoE, 2001, p.33 no 2.2.6.8; DoE, 2007, p.4; DoE, 1999, p.1). Assesseringsmetodes moet dus aanpas by die behoeftes van die leerder. Daarom is dit nodig om te verstaan in watter mate die konsepte inklusiwiteit, leerhindernis en assessering raakpunte vorm met die beginsels van die sosiaal-konstruktivisme.

Sielkundiges soos Piaget, Vygotsky, Feuerstein, Bronfenbrenner en Erickson het die teorie weerlê dat leerders kennis passief ontvang. Hulle argumenteer dat leer plaasvind deur die aktiewe konstruksie en rekonstruksie van kennis waar die individu aktief betrokke is by die proses. Volgens Vygotsky en Bronfenbrenner is dit ook duidelik dat die konstruksie van kennis duidelik verband hou met die sosiale konteks waarbinne die individu funksioneer, en daarom op sigself konstant verander in samehang met die konteks (Donald, Lazarus en Lolwana 2010, pp.85-96). Dit sou dus impliseer dat leerders wat op grond van ouderdom binne dieselfde klaskonteks geplaas word, in werklikheid 'n diverse spektrum van leerbehoefte verteenwoordig. Die term “inklusiewe klaskamer” impliseer dat daar tydens die onderrig-leersituasie voorsiening gemaak behoort te word vir elke individu se bepaalde behoefte oftewel, leerhindernis.

Volgens Reid en Valle (2004, p.467) word die term “hindernis” gedefinieer as 'n variasie wat binne menslike gedrag, voorkoms, funksionering, sensoriese helderheid en kognitiewe prosessering bestaan. Volgens die beginsels van die sosiaal-konstruktivisme word leer en leerhindernisse binne die konteks van menslike verhoudinge en aktiwiteite geplaas. Die argument noem dat 'n individu nie op sigself leergestremd kan wees nie, maar dat 'n komplekse sisteem van interaktiewe gebeure binne 'n bepaalde konteks die term “leerhindernisse” skep (Dudley-Marling, 2004, p.482). Vygotsky het meer as 'n honderd jaar gelede reeds gesê dat 'n “hindernis” slegs 'n sosiaal-kognitiewe verskil is totdat die sosiale konteks dit as problematies erken (Reid en Valle, 2004, p. 467).

Die beginsels van menseregte, demokrasie en inklusiwiteit (wat in Hoofstuk Twee in meer diepte bespreek word) propageer dat “leerhindernisse” binne die sisteem geakkommodeer behoort te word deur die voorsiening van onderrig- en leerpraktyke (waarvan assessering ’n integrale en integreerende deel vorm) wat die diverse leerbehoefte van elke individu aanspreek.

Een standaardvorm van assessering vir alle leerders voldoen dus nie aan die beginsels van sosiaal-konstruktivisme en inklusiwiteit nie. Juis daarom is daar „n behoefte aan aangepaste assessering. Die doel van aangepaste assessering is om die impak van ’n reeks intrinsieke en ekstrinsieke hindernisse tot leer op die prestasie van die leerder te minimaliseer (DoE, 2002b, p.9). Daar word gefokus op die funksionele akkommodering van verskille wat leerders met spesiale behoeftes ondervind (DoE, 2002b, p.7; DoE, 2001, p.33). Binne die uitkomsgebaseerde benadering tot onderrig en leer, asook in beleide met betrekking tot inklusiwiteit en assessering, bestaan daar genoeg motivering vir die gebruik van aangepaste assessering – tog kan die suksesvolle implementering van beleide en onderwysvormings in die klaskamer nie as vanselfsprekend aanvaar word nie.

1.5.2 Die navorsingsparadigma

Volgens Denzin en Lincoln (2005, p.22) en Terre Blanche en Durrheim (1999, p.6) is paradigmas die allesomvattende sisteme van interafhanklike praktyke en denkpatrone wat vir die navorser definieer wat die aard van die ondersoek volgens drie dimensies is: ontologie, epistemologie en die metodologie. Hierdie basiese stel oortuiginge (die paradigma) verskaf dus rigting aan die aksie wat tydens die studie onderneem word. Om dié studie te verstaan, is dit nodig om eerstens te verwys na die betekenis van elk van hierdie “interafhanklike sisteme”. Die ontologie spesifiseer die aard van die realiteit wat ondersoek word, die epistemologie definieer die aard van die verhouding tussen die navorser en die kennis wat “ontdek” word, en die metodologie verduidelik die wyse waarop die navorser te werk gaan om die kennis te “ontdek” (Terre Blanche en Durrheim 1999, p.6; Denzin en Lincoln 2005, p.22).

Hierdie studie is binne die interpretivistiese paradigma geleë, omdat ek glo dat elke individu ’n eie verstaan vorm van die wêreld waarin hy of sy leef. Om dus die realiteit van die individu te verstaan, moet daar gepoog word om hierdie “eie” betekenis te verstaan. Individue is dus nie passiewe volgelinge in sosiale, politieke en geskiedkundige gebeure nie, maar hulle beskik oor die innerlike kapasiteit wat individuele oordeel, persepsies en agentskap toelaat. Omdat elke gebeurtenis en aksie

verduidelik kan word aan die hand van meervoudige, interaktiewe faktore (Garrick 1999, p.149) is dit nodig dat daar in ag geneem word dat die manifestasie van spesiale leerbehoefte uniek is binne elke individu. Daar behoort dus nie gepoog te word om slegs die behoeftes van individue te verstaan nie, maar eerder na begrip vir die aanpassing van assessering en die ontwikkeling van bepaalde vaardighede van opvoeders om hiervoor te kompenseer. Die kenmerke van die interpretivistiese paradigma sal in meer diepte in Hoofstuk Drie bespreek word. Die metodologie, ontwerp en metodes om die ervaring van opvoeders van aangepaste assessering te verstaan, is dus gesentreer binne die begrip dat mense hul eie realiteite konstrueer.

'n Interpretivistiese benadering wat poog om die subjektiewe redes en betekenis wat sosiale aksie motiveer te verstaan, is gevolg. Die filosofiese oorweging tydens kwalitatiewe navorsing is die persepsie dat realiteit gekonstrueer word tydens die interaksie van die individu met sy sosiale wêreld. Hierdeur raak navorsing „n kreatiewe aktiwiteit sowel as „n vorm van navraag (Terre Blanche en Durrheim 1999, p.6; Henning et al. 2008, p.20). Terre Blanche en Durrheim (1999, p.6) beskryf die metodologie as interaktief, interpretatief en kwalitatief. Die fokus is dus die verstaan van situasies en konteks wat deur die navorser se verwysingsraamwerk geïnterpreteer word. 'n Verdere bespreking van die karaktereienskappe van kwalitatiewe navorsing volg in Hoofstuk Drie.

1.5.3 Die navorsingsontwerp

„n Aksienavorsingsontwerp is gebruik vir die studie waar gefokus is op die grondslagfase in 'n primêre skool. Tydens die keuse van 'n navorsingsontwerp is dit nodig dat die navorser besluite neem met betrekking tot die volgende vier dimensies: die doel van die navorsing, die teoretiese paradigma wat die kennisraamwerk vir die navorsing verskaf, die konteks of situasie waar die navorsing sal plaasvind en die navorsingstegnieke wat gebruik sal word om data te bekom (Terre Blanche en Durrheim, 1999, p.33). Verskillende oorwegings vanuit hierdie dimensies moet so saamgevoeg word dat daar samehang binne die navorsingsontwerp bestaan. Dit gee aanleiding tot die geldigheid van die bevindinge. Die navorsingsontwerp is dus die strategiese raamwerk wat die navorsingsvraag met die uitvoer van die navorsing skakel (Terre Blanche en Durrheim 1999, p.33).

1.5.4 Navorsingsmetodologie

Tydens aksienavorsing word die klasopvoeder betrek by die navorsingsproses en erken as die mees effektiewe persoon om probleme te identifiseer en oplossings te vind. Aksienavorsingsmetodologie verskaf 'n sistematiese benadering waar nuwe praktyke binne onderrig en leer infaseer kan word

(Riding, Fowell en Levy, 1995, p.2; Hein, 2009, p.97). Volgens Banfield en Sosorro Cayogo-Gicain (2006, p.511) verskaf aksienavorsing ’n magtige en bemagtigende navorsingsbenadering binne die onderwys. Juis omdat aksienavorsing altyd ’n aktiewe vennootskap tussen die navorser en die nagevorste is, word dit ’n kollaboratiewe projek waar navorsing nie “op ander” gedoen word nie, maar “saam met ander”. Algehele objektiwiteit is egter nie moontlik nie, omdat interpretasie volgens die navorser se individuele betekenissisteem plaasvind. Subjektiwiteit word nie gereken as die vyand van waarheid nie, maar juis die essensie wat dit vir ons moontlik maak om persoonlike en sosiale realiteite empaties te verstaan. Enige ondersoek is gefundeer binne ’n bepaalde waardesisteem en hierdie waardes beïnvloed die raamwerk, asook die fokus van die studie (Henning et al., 2008, p.20). Daarom is die oogmerk van die ondersoek eerder om begrip te vorm vir die individuele studie en nie om algemene gevolgtrekkings te maak nie, alhoewel die bevindinge op ’n logiese wyse gebruik en verbreed kan word.

1.5.5 Navorsingsmetodes

Kwalitatiewe navorsingsmetodes gee aan die navorser die geleentheid om bepaalde vraagstukke in diepte, met openhartigheid en in fyn besonderhede te bestudeer, in ’n poging om die kategorieë van inligting te verstaan wat vanuit die data na vore kom. Data word geproduseer deur metodes wat interaksie insluit, omdat dit bydra om die deelnemers se gekonstrueerde realiteite te verstaan (Terre Blanche en Durrheim, 1999, p.42). ’n Aksienavorsingsontwerp is gevolg waar data-insameling plaasgevind het deur gebruik te maak van ’n doelgerigte steekproef, vier metodes van data-insameling en inhoudanalise. Dit sal vervolgens kortliks bespreek word.

1.5.5.1 Keuse van deelnemers

Die wyse waarop ’n navorser ’n keuse uitoefen ten opsigte van die moontlike bronne van data (in hierdie geval mense), word ondersteun deur die navorsingsontwerp (Denzin en Lincoln 2005, p.25). Die “bronne van data” is in hierdie studie bekom deur ’n doelgerigte steekproef te gebruik, omdat dit newaarskynlik van aard is. ’n Doelgerigte steekproef word algemeen gebruik tydens kwalitatiewe studies, omdat inligtingryke bronne geselekteer kan word. Inligtingryke bronne is gevalle waar relevante en waardevolle data versamel kan word in verband met vraagstukke wat sentraal is tot die doel van die navorsing (Merriam, 1998, p.61; Merriam, 2009, p.44; Neuman, 2006, p.222).

Die seleksie van die steekproef verwys na die keuse van die plek, tyd, mense en gebeure wat die fokus van die studie sal wees (Neuman 2006, p.58). In hierdie geval is die “keuse” grondslagfase-

opvoeders wat aangepaste assessering in 'n inklusiewe klas gebruik. Verder moet daar ook besluit word watter aspek van hul gedrag of verskynsel geobserveer behoort te word. Vir die doeleinde van dié studie word daar gefokus op hulle ervaring van aangepaste assessering en watter betekenis hulle toeken aan die proses – dit verskaf die data waaruit die bevindinge geïnterpreteer word (Durrheim 1999, p.60). Alle grondslagfase-opvoeders wat aangepaste assessering in 'n inklusiewe klas toepas, kan dus beskryf word as die teikenpopulasie.

1.5.5.2 Metodes van data-insameling en -analise

“Data analysis is the process of making sense out of data. Making sense out of data involves consolidating, reducing, and interpreting what people have said and what the researcher has seen and read.... These meanings or understandings or insights constitute the findings of the study.” (Merriam, 1998, p.178)

Die metodes wat tydens kwalitatiewe navorsing gebruik word om data in te samel, moet poog om 'n ryke beskrywing van die tema van die studie te verskaf, maar ook 'n ryke beskrywing van die metodologie. Omdat die navorser eintlik die “metodoloog-in-aksie” is, is dit nodig om reflektief te wees teenoor die metodes wat gebruik word (Henning et al., 2008, p.37). Tydens 'n kwalitatiewe studie word veral van die volgende metodes gebruik gemaak: onderhoudvoering, direkte observasie, analise van dokumente en artefakte, visuele materiaal en persoonlike ondervinding (Denzin en Lincoln, 2005, p.25). Data word geanaliseer deur middel van 'n induktiewe proses wat direk vanuit die navorsingsontwerp en teoretiese raamwerk volg (Neuman, 2006, p.60).

1.5.5.2.1 Data-insameling

Die metodes wat tydens die studie gebruik is om inligtingryke data te inisieer, is oop vraelyste, veldnotas, individuele semigestruktureerde onderhoude en fokusgroep-onderhoude.

Die oop vraelyste is gebruik om basislyninligting te bekom en die opvoeders se verstaan van sekere konsepte te bepaal. Aangesien 'n aksienavorsingsontwerp gebruik is, was dit deel van die eerste fase van beplanning waar die algemene idee geformuleer word. Dit identifiseer, evalueer en help om die navorsingsprobleem te formuleer (Hein, 2009, p.102).

Veldnotas is as observasietegniek gebruik tydens die inligtingsessie wat plaasgevind het gedurende stadium vier van die aksienavorsingsproses asook tydens die verloop van die navorsingsproses.

Terre Blanche en Kelly (in Terre Blanche en Durrheim, 1999, p.138) en Mertens (1998, p.317) noem dat hierdie vorm van observasie aan die navorser die geleentheid gee om te reflekteer oor persepsies en die wyse waarop betekenis binne 'n bepaalde situasie gevorm word.

Tydens onderhoudvoering word twee of meer persone betrek by 'n aktiewe, kollaboratiewe proses wat lei tot 'n konteksgebonde verhaal – die proses is dus dinamies en aktief waar beide partye 'n baie belangrike rol speel (Fontana en Frey, 2005, p.696). Die hooffokus van die onderhoud is om insig te verkry in die betekeniswêreld van die deelnemer – die doel van kwalitatiewe navorsing (Patton, 2002, p.314).

Die individuele semigestruktureerde onderhoud poog om 'n raamwerk te verskaf waar die deelnemers die geleentheid kry om hul eie begrip in hul eie terme te stel. Hulle reageer dus in hul eie woorde en druk persoonlike perspektiewe uit (Patton, 2002, p.115). Deur die gebruik van 'n algemene onderhoudsgids kry die navorser die geleentheid om aan al die deelnemers dieselfde vrae te stel, wat riglyne verskaf met betrekking tot die temas en vraagstukke wat ondersoek word. Tog is dit moontlik om af te wyk van die onderhoudsgids indien ander relevante inligting beskikbaar gestel word (Patton, 2002, p.349; Babbie, 2008, p.18).

Fokusgroeponderhoude verwys na 'n groep deelnemers wat gelyktydig binne 'n bepaalde situasie deel vorm van dieselfde onderhoud. Hulle vorm deel van die groep op grond van bepaalde gedeelde eienskappe, en die dinamika van die groep verleen 'n nuwe dimensie aan die insameling van die data (Fontana en Frey, 2005, p.703). Die rasionaal vir die gebruik van fokusgroepe is die beginsel dat verbale en nieverbale kommunikasie deel vorm van die leerproses, en deur die interaksie van die groeplede waardevolle data aan die navorser bied. Terselfdertyd is die kollaboratiewe, dinamiese aard van die proses waardevol waar data binne 'n betreklike kort periode ingesamel word. Deelnemers kry ook die geleentheid om hul persepsies aan die hand van ander te evalueer en verder uit te brei (Babbie, 2008, pp.10-14; Patton, 2002, p.385-387).

Oop vraelyste, veldnotas, individuele semigestruktureerde onderhoude en fokusgroeponderhoude is gebruik om data in te samel wat geanaliseer is. Die proses van data-analise poog volgens Patton (2002, p.432) om orde te bring binne die “chaos” en om die navorsingsvrae te beantwoord.

1.5.5.2.2 Data-analise

Die metode van data-analise wat toepaslik is binne die navorsingsparadigma en -ontwerp en geskik is om die navorsingsvrae aan te spreek, staan bekend as kwalitatiewe inhoudsanalise. Kwalitatiewe inhoudsanalise verwys na die interpretasie van observasies met die doel om onderliggende betekenis en patrone van verhoudings te ontdek (Babbie, 2008, p.415; Babbie en Mouton, 2001, p.101) en vorm die tegniek waarvolgens die inhoud van data ingesamel en geanaliseer word. Volgens Henning, Van Rensburg en Smit (2008, pp.102-104) is kwalitatiewe inhoudsanalise die keuse van “beginner”-navorsers, omdat dit maklik is om te bekom en slegs op een vlak van betekenis werk deur ’n proses van oop kodering – die inhoud van die datateks. Omdat dit egter baie vereenvoudig is, kan dit lei tot ’n “kunsmatige en naïef-realistiese bevindinge”. Indien kwalitatiewe inhoudsanalise beskou word as ’n proses waar data “ondervra” word, kan dit lei tot ryke beskrywings. Die proses is niereaktief en help die navorser om die inhoud in ’n bron van kommunikasie te ontsluit. Sodoende kan die inhoud binne verskillende tekste vergelyk word en lê dit sekere onderliggende aspekte binne die inhoud bloot. Inhoudsanalise dokumenteer dus of die vae “gevoelens”, gebaseer op onsistematiese observasie, waar is (Neuman, 2006, p.323). Die proses van inhoudsanalise word in meer besonderhede in Hoofstuk Drie bespreek.

1.5.5.3 Etiese oorwegings

Denzin en Lincoln (2005, pp.144-145) noem dat daar vier basiese riglyne is wat in ag geneem behoort te word tydens sosiale navorsing indien daar na etiese praktyke verwys word: ingeligte toestemming, akkuraatheid, privaatheid en konfidensialiteit, en misleiding. Etiese praktyke en die toepassing daarvan word breedvoerig in Hoofstuk Drie bespreek. Etiese klaring is verkry van die Eietekomitee van Subkomitee A in die Afdeling vir Navorsingsontwikkeling aan die Universiteit van Stellenbosch (verwysingsnommer 321/2010).

1.6 BESPREKING VAN KONSEPTE

Voordat die raamwerk vir die struktuur van aanbieding verskaf word, is ’n bespreking van die sleutelkonsepte nodig.

1.6.1 Assessering

Aspinwalle (in Lofthouse, Bush, Coleman, O’Neill, West-Burnham en Glover 1995, p.324) beskryf assessering as “...*part of the decision-making process. It involves judgements about the worth of an activity through systematically and openly collecting and analyzing information about it and relating*

this to explicit objectives, criteria and values.” Assessering is volgens die Departement van Onderwys (DoE, 1999) ’n onderrig-leermiddel wat doelmatig en deurlopend toegepas word om sukses te monitor. Dit word dus gebruik om die leerder se vordering te bepaal, inligting in te samel en te ondersteun.

1.6.2 Aangepaste teenoor alternatiewe assessering

Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar na die term “aangepaste” assessering verwys word as die assessering van leeruitkomste aan die hand van assesseringstandaarde soos verskaf deur die kurrikulum, waar dieselfde uitkoms slegs op ’n aangepaste wyse geassesseer word. Die assesseringstandaard bly dus dieselfde en dit impliseer dat dieselfde kennis en vaardighede slegs op ’n aangepaste wyse geassesseer word. Die individu kry dus die geleentheid om ’n getroue weergawe te verskaf van verworwe vaardighede en kennis. Sodoende word die hindernis tot leer “geminimaliseer”. Die term aangepaste assessering moet egter nie verwar word met die term “alternatiewe” assessering nie. Vir die doeleindes van die studie sal die term “alternatiewe” assessering gebruik word waar die individu nie voldoen aan die vereistes van die bepaalde assesseringstandaarde nie, en waar assessering dus plaasvind met betrekking tot ’n individuele ontwikkelingsplan (IOP) wat slegs van toepassing is op die individu.

1.6.3 Inklusiewe klaskamer versus die “hoofstroom”-klaskamer

Die begrip inklusiwiteit is ’n term wat algemeen voorkom in beleidsdokumente, internasionale en nasionale wetgewing en mediaberigte. Juis daarom bestaan daar verskeie interpretasies van hierdie omvattende begrip. Alhoewel die betekenis van die term verskil, afhangende van die konteks waarvoor dit geskryf is en waarbinne dit gebruik word, is dit belangrik om te besef dat die onderliggende betekenis tog gemeenskaplike faktore bevat. Dit beskryf die strewe na die bereiking van universele menseregte en die viering van diversiteit wat ontstaan as gevolg van geslag, nasionaliteit, ras, taal, sosio-ekonomiese agtergrond, kultuur, die vlak van akademiese prestasie, of gestremdhede. Dit verduidelik dus die ervaring van kollektiewe behoort. (Swart en Pettipher in Landsberg, Kruger en Nel, 2007, p.4). Kortliks gestel, verskuif die fokus vanaf die leerder wat by ’n sisteem moet aanpas na „n sisteem wat by die leerder moet aanpas. (Engelbrecht en Jansen, 2006, p.36).

1.6.4 Leerhindernisse

Leerhindernisse is die algemene term wat gebruik word wanneer daar na leerprobleme verwys word wat hindernisse vir akademiese prestasie tot gevolg het. Hierdie probleme kom voor sonder die aanwesigheid van ander toestande soos verstandelike gestremdheid of breinskade. 'n Leerhindernis beïnvloed die wyse waarop individue met 'n normale tot bogemiddelde kognitiewe vermoë inligting absorbeer, prosessee en weergee. Wanneer inligting tussen die brein en die sintuie beweeg, vind daar waninterpretasies plaas en dit manifesteer dan in die vorm van 'n leergestremdheid (Mash en Wolfe, 2005, p.328). Binne 'n onderwysstelsel wat baie sterk steun op die assessering van verworwe kennis en vaardighede word daar dus na “'n spesiale onderwysbehoefte” verwys indien daar eksterne of interne hindernisse bestaan wat dit vir die leerder onmoontlik maak om kennis en vaardighede betroubaar weer te gee volgens die verlangde norme en standaarde van die kurrikulum.

1.7 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Hoofstuk Een dien as inleiding tot die agtergrond en ontwerp van die navorsingstudie, terwyl Hoofstuk Twee die literatuurstudie bevat. Die literatuurstudie fokus op die internasionale sowel as nasionale verstaan van die term “aangepaste assessering”, asook op 'n bespreking van die relevante konsepte wat in die debat rondom aangepaste assessering na vore kom. Verder word die teoretiese raamwerk vir die studie verskaf. Hoofstuk Drie verduidelik die navorsingsparadigma en -ontwerp, die metodologiese oorweging vir die studie en die metodes wat tydens die studie gebruik is, en dokumenteer die aksienavorsing wat in die grondslagfase van 'n primêre skool plaasgevind het. Die resultate van die studie, asook 'n bepreking van die uitkomst, word in Hoofstuk Vier bespreek. Hoofstuk Vyf dien as samevatting en verwys na die implikasies van die studie.

1.8 OPSOMMING

Hierdie hoofstuk kontekstualiseer die redes waarom die studie onderneem is en verwys breedvoerig na die skakeling tussen aangepaste assessering en inklusiwiteit binne die sosiaal-konstruktivistiese en bio-ekologiese denkpatrone. Die navorsingstitel van die studie is voorgestel en die onderskeie tersaaklike konsepte, naamlik assessering, aangepaste assessering, inklusiwiteit en leerders met spesiale onderwysbehoefte is gedefinieer soos wat dit binne die konteks van die studie gebruik is.

HOOFSTUK TWEE

LITERATUURSTUDIE

2.1 INLEIDING

*“In some ways all people are the same,
In some ways some people are the same,
In some ways no people are the same.”*

Skrywer onbekend (uit Engelbrecht en Jansen, 2006, p.16)

Aangepaste assessering is ’n realiteit binne inklusiewe en uitkomsgebaseerde onderwys, en juis daarom is dit noodsaaklik om die behoeftes te verstaan wat die suksesvolle implementering daarvan beïnvloed. Aangesien daar ’n diverse aantal leerbehoefte in ’n inklusiewe klaskamer gekonsentreer word, is die vraag of die implementering van aangepaste assessering werklik prakties uitvoerbaar is vir opvoeders binne die hoofstroomonderwys, veral aangesien assessering reeds as probleemarea geïdentifiseer is (Katsiyannes, Ellenburg en Action, 2000, p.120; Vandeyar en Killen, 2003, p.119). Aangepaste assessering word deur wetgewing en beleidsdokumente gepropageer, maar die vraag is of die praktiese implementering daarvan ook gepaard gaan met die nodige leiding en ondersteuning.

’n Inklusiewe benadering is noodsaaklik binne Suid-Afrika, veral omdat menseregte ’n basiese beginsel en waarde binne post-apartheid Suid-Afrika is. Volgens die Grondwet (Wet 108, 1996) het elke persoon die reg op onderwys, en sluit dit die leerder met spesiale onderwysbehoefte in. Alhoewel beleid voorsiening maak vir die akkommodasie van alle leerders binne hoofstroomonderwys, blyk dit dat die praktiese implementering hiervan problematies is en dat een van die grootste uitdagings die proses van assessering is. Volgens Vandeyar (2005, p.463) blyk dit egter vanuit die studies van Harley en Wedekind (2004), Sieborger en Nakabugo (2001) en Vandeyar en Killen (2003) dat opvoeders moeite ondervind om die verwagtinge van die assesseringspraktyke te verstaan.

Die literatuurstudie sal poog om die sentrale argument wat in Hoofstuk Een gestel is verder uit te bou en dit te posisioneer binne die bestaande literatuur (Henning et al., 2008, p.27). Dit sal ’n raamwerk verskaf vir die interpretasie van die data wat tydens navorsing versamel word om sodoende ’n verdere bydrae tot bestaande kennis te lewer (Henning et al., 2008, p.27; Mouton 2009, p.87).

Hierdie hoofstuk sal daarop fokus om **inklusiwiteit** as beginsel binne die onderwys te bespreek. Daar sal verwys word na die teoretiese raamwerk wat die basis van inklusiwiteit binne die onderwys vorm, asook na die paradigmaskuiwe wat plaasgevind het om momentum aan die inklusiewe beweging te gee. Verder sal daar verduidelik word hoe die internasionalisering van inklusiwiteit ook gelei het tot die implementering van ’n inklusiewe onderwysbeleid in Suid-Afrika, en hoe die praktiese implementering binne skole en klaskamers toegepas is. Aangesien die **inklusiewe klaskamer** ’n diverse aantal leerderbehoefes huisves, sal die verskillende perspektiewe vir die verstaan van hierdie leerderdiversiteit, asook die manifestering daarvan binne die Suid-Afrikaanse konteks, bespreek word. Die akkommodasie van hierdie **leerderdiversiteit** binne die inklusiewe klaskamer lei tot bepaalde uitdagings, waarvan assessering uitgelig word as die verdere fokus. Daar word kortliks verwys na die konsep “assessering”, asook na die veranderende assesseringspraktyke in Suid-Afrika. Die term “**aangepaste assessering**” word verder bespreek binne die internasionale perspektief en ook meer spesifiek binne die Suid-Afrikaanse konteks. Die **uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys** (UGO) word bespreek as raamwerk vir die kurrikulum waarbinne aangepaste assessering toegepas kan word. Daar word verwys na die karaktereienskappe van UGO, asook na die rasionaal vir die keuse van UGO om onderwyspraktyke in Suid-Afrika te vernuwe. Daar word slegs kortliks verwys na die **SIAS-dokument** wat moontlik gebruik kan word as riglyn vir die identifisering van leerderbehoefes, en dus ook vir toepaslike aangepaste assesseringsmetodes. Laastens word verwys na die **implementeringskwessies** wat gepaard gegaan het met hierdie nuwe denkpatrone.

Daar sal gekonsentreer word op die sentrale rol wat opvoeders speel by die suksesvolle implementering van aangepaste assessering in ’n inklusiewe klaskamer en die studie sal daarom poog om hul ervaring van die implementering daarvan te verstaan. Sodoende kan daar gefokus word op die ondersteuning wat verlang word om die implementering van aangepaste assessering binne ’n inklusiewe klaskamer te verstaan. Hierdeur sal ’n groter begrip verkry word vir die moontlike areas waar ondersteuning verlang word.

2.2 INKLUSIWITEIT AS BEGINSEL BINNE DIE ONDERWYS

Inklusiwiteit het ’n groot invloed uitgeoefen op die ontwikkeling van beleid en praktyk –sowel op internasionale gebied as in Suid-Afrika. Inklusiwiteit het ontstaan vanuit filosofiese en teoretiese raamwerke. Dit word beïnvloed deur paradigmaskuiwe sowel as faktore wat spruit uit die

internasionale en nasionale sosio-ekonomiese klimaat (Swart en Pettipher, 2007 in Landsberg et al., p.4). Hierdie veranderinge het uitgekring en die rimpelinge gevorm wat ook denkwyses binne die onderwys beïnvloed het.

Wanneer daar dus gepoog word om inklusiewe onderwys te definieer, is dit nodig om hierdie kompleksiteite in ag te neem, want dit is veel meer as 'n onderwyssisteem of 'n reeks tegnieke wat bemeester behoort te word. Onderwys funksioneer nie in isolasie nie, maar word beïnvloed deur breër kontekstuele faktore wat veranderinge op ekonomiese, politieke en sosiale gebied insluit. Dit wat in die onderwys gebeur, reflekteer veranderinge wat binne die gemeenskap plaasvind. Gemeenskappe raak meer divers en multikultureel, wat veroorsaak dat die leerders in die klaskamer afkomstig is vanuit 'n verskeidenheid etniese, linguistiese, kulturele en sosio-ekonomiese agtergronde. Hieruit spruit verder ook diverse vermoëns op verskeie vlakke. Vanuit „n politiese en ekonomiese agtergrond word daar egter gestrewe om opvoedkundige kontekste te skep wat volgens demokratiese beginsels funksioneer en die beleid nastreef om gelyke opvoedkundige geleentheid aan alle leerders (insluitend leerders met leerhindernisse) te voorsien (Swart en Pettipher in Landsberg et al., 2007, p.4).

Die dekontekstualisering van die implementering van inklusiewe onderrig in Suid-Afrika kan maklik die illusie skep dat dit slegs die triomf van die nuwe demokratiese en regverdige onderwysstelsel oor die apartheidssisteem is. Daarom sal daar later na die internasionale ontwikkeling van inklusiwiteit verwys word om te illustreer dat dit 'n wêreldwye inisiatief is en nie slegs beperk is tot die Suid-Afrikaanse konteks nie. Inklusiewe onderrig word beskou as die mees werkbare strategie om die diverse leerderbehoefte vir alle leerders in Suid-Afrika aan te spreek, maar dit is duidelik dat die implementering daarvan beloof om „n groot uitdaging te wees (Engelbrecht en Green 2007, p.63). Dit blyk dat beheer vanuit „n makrovlak deur verandering van bestaande beleide nie aanleiding sal gee tot die verandering van menslike gedrag nie (Engelbrecht en Green 2007, p.8). Die bevordering van basiese menseregte, die verstaan van die kompleksiteit van die dinamiese interaksie tussen gemeenskapsfaktore en kontekstuele faktore, en die konstante ontwikkeling van kollaboratiewe en ondersteuningsnetwerke binne al die vlakke van die samelewing word benodig by die ontwikkeling van inklusiwiteit binne 'n onderwyskultuur, en uiteindelik binne die breë gemeenskap (Engelbrecht, 2006, p.254). Dit is dus belangrik om die teoretiese raamwerk en beginsels van inklusiwiteit te verstaan, aangesien dit die doel van die benadering verduidelik.

2.2.1 'n Teoretiese raamwerk ontwikkel as basis vir inklusiewe onderwys

Die teoretiese raamwerk wat die onderbou van inklusiwiteit vorm, bestaan uit die sisteemteorie, die bio-ekologiese teorie en sosiale konstruktivisme. Dit is juis van toepassing op aangepaste assessering aangesien daar so 'n sterk fokus op die individu se gekonstrueerde realiteit is. Verder is dit noodsaaklik om al die sisteme waarbinne die individu beweeg toepaslik te benut om assessering regverdig aan te pas binne die inklusiewe benadering. 'n Kort bespreking van hierdie teorieë volg met die doel om 'n beter begrip te vorm vir inklusiwiteit binne die onderwys, hoekom ons dit gebruik en hoe dit die praktyk behoort te beïnvloed.

2.2.1.1 Die sisteemteorie

Om die bio-ekologiese model te verstaan, is nodig om kortliks na die sisteemteorie te verwys en na die rede hoekom dit deel vorm van die teoretiese raamwerk vir inklusiwiteit. Donald, Lazarus en Lolwana (2010, p.37) som die sisteemteorie op as *“seeing different levels and groups of people as interactive systems where the functioning of the whole is dependent on the interaction between all parts.”* Hierdie sistemiese denkwys is toepaslik binne die inklusiewe onderwysstelsel en skole, juis omdat die stelsel op alle vlakke moet aanpas by die behoeftes van die individu. Donald verduidelik verder dat die sleutelprosesse en komponente van die sisteemteorie as volg beskryf kan word: stelsel- en substelsel-interaksie, patrone van funksionering, siklusse van oorsaak en gevolg, doelwitte en waardes, kommunikasiepatrone, rolle binne die stelsel, grense en tyd en ontwikkeling. Hierdie sisteemteorie het 'n groot invloed uitgeoefen op die ontwikkeling van die bio-ekologiese teorie en baie van hierdie komponente en prosesse word geïnkorporeer binne die teorie.

2.2.1.2 Die bio-ekologiese teorie

Bronfenbrenner het 'n geweldige invloed uitgeoefen op die wyse waarop menslike ontwikkeling beskou word en, as gevolg daarvan, op die praktyk. Die bio-ekologiese teorie word beskryf as multidimensioneel met verskillende vlakke van interaktiewe sisteme wat aanleiding gee tot groei en ontwikkeling (Swart en Pettipher in Landsberg et al., 2007, p.10; Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht, 2007, p.3; Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, pp.38-39; Engelbrecht en Green, 2007, p.161). Die teorie het self verder ontwikkel vanaf die ekologiese na die meer verfynde bio-ekologiese model, wat meer omvattend is. Die klem val nou op die interaksie tussen die individuele ontwikkeling en die sisteme binne die sosiale konteks (Swart en Pettipher, 2007 in Landsberg et al., p.10; Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, pp.40), wat 'n duidelike skakeling toon met inklusiwiteit en die idee van intrinsieke en ekstrinsieke hindernisse tot leer en ontwikkeling.

Die multidimensionaliteit van die bio-ekologiese model word vervat binne die volgende vier dimensies wat interaktief met mekaar reageer en die groei en ontwikkeling beskryf wat binne die sosiale konteks plaasvind: Eerstens is daar die persoonsfaktore (bv. gedragpatrone wat sekere reaksies van ander aanmoedig of ontmoedig); tweedens die prosesfaktore (bv. patrone van interaksie wat binne 'n sisteem voorkom); derdens die kontekste (bv. families, skole, klaskamers en plaaslike gemeenskappe); en vierdens die tyd (bv. verandering wat oor tydperke plaasvind na gelang van die volwassewording van die individu, sowel as veranderinge binne die omgewing) (Swart en Pettipher in Landsberg et al., 2007, p.10; Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, pp.40).

Bronfenbrenner (Swart en Pettipher in Landsberg et al., 2007, p.10; Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, pp.40) plaas die persoons- en prosesfaktore as sentraal tot die teorie. Proksimale prosesse is belangrik, omdat dit verwys na die primêre interaksie van die persoon met sy omgewing wat oor tyd plaasvind en groei en ontwikkeling stimuleer. Vir hierdie proksimale prosesse om effektief te wees, behoort dit gereeld, gedurende lang tydsgleuwe en herhalend plaas te vind. Die gevolg hiervan is dat proksimale prosesse sal ontwikkel en meer ingewikkeld raak om sodoende te lei tot groei binne die persoon. Die implikasie hiervan is dat 'n leeromgewing ontwikkel behoort te word waar meer komplekse, herhalende interaksies kan plaasvind tussen leerders met diverse leerbehoefes en opvoeders, gedurende 'n langer periode en op 'n gereelde basis, sodat groei en ontwikkeling kan plaasvind (Swart en Pettipher in Landsberg et al., 2007, p.13; Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, p.40; Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht, 2007, p.5).

Persoonsfaktore word ook onder die soeklig geplaas in die bio-ekologiese model deurdat elke persoon „n “biologie” het wat 'n invloed uitoefen, hetsy persoonlikheid of fisieke kenmerke. Dit behoort in ag geneem te word, omdat die proksimale prosesse wat in die onmiddellike omgewing voorkom, en dus ook die wyse waarop groei plaasvind, hierdeur beïnvloed word. Hierdie “biologie” kan ook beskryf word in terme van die intrinsieke hindernisse tot leer – die interne faktore wat stuikelblokke tot leer en ontwikkeling tot gevolg het (Swart en Pettipher in Landsberg et al., 2007, p.11; Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, p.40).

Die dimensie van konteks in die bio-ekologiese model word grootliks beïnvloed deur die sisteemteorie. Bronfenbrenner het 'n struktuur van “*nested structures, contexts or enviromental systems*” ontwikkel waar elkeen in 'n bepaalde interaksie tot die ander funksioneer (Swart en

Pettipher in Landsberg et al., 2007, p.10; Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, pp.40-41). Die tydsgedimensie staan bekend as die chronosisteem en verwys na veranderinge wat met verloop van tyd plaasvind.

Die implikasie hiervan in die praktyk is die verstaan dat leerders direk en indirek beïnvloed word deur die konteks. Met verwysing na hindernisse tot leer, dui dit daarop dat opvoeders alle faktore vanuit die leerder se konteks in ag behoort te neem, en bewus te wees daarvan dat daar ander faktore mag bestaan wat aanleiding gee tot die hindernis wat die leerder tans ervaar. Die lei verder tot 'n groter bewusmaking van die soort skool en klaskamer wat geskep moet word vir leerders met hindernisse tot leer, en of dit in werklikheid bydra tot die fasilitering van positiewe proksimale prosesse.

2.2.1.3 Sosiaal-konstruktivisme

Die bio-ekologiese teorie verduidelik waarom leerders nie geïsoleer van hul konteks beskou behoort te word nie. Die bespreking wat volg sal poog om begrip te fasiliteer vir die rasionaal hoekom daar vir alle leerbehoefte voorsiening gemaak behoort te word binne 'n eenvormige onderwysstelsel.

Konstruktivisme is die term wat gereeld gebruik word om die leerproses te verduidelik in terme van die konstruksie van nuwe kennis deur 'n proses van transformasie en selfregulasie (Poplin, 1988, p.390). Dus kan sosiaal-konstruktivisme beskryf word as 'n teoretiese oriëntasie wat essensieel propageer dat kennis nie passief ontvang word nie. Kennis word gekonstrueer en herkonstrueer deur die individu tydens 'n proses waar beter begrip ontwikkel. Omdat kennis opsigself 'n sosiale konstruksie is, is dit nie onveranderlik nie en ontwikkel dit deur sosiale interaksie. Hierdie gekonstrueerde kennis skakel dus nou met die sosiale, historiese en kulturele konteks, en dit wat binne een konteks as die absolute waarheid aanvaar word, mag dalk in 'n ander konteks nie aanvaar word nie (Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, p.84). Atherton (2003, p.1) verwys veral na die rol van die sosiale en kommunikatiewe dimensies van leer en fokus op die sosiale aspek waar die leerder 'n meer aktiewe rol speel in 'n "*joint enterprise with the teacher to create new meanings.*" Dit skakel nou met Vygotsky se siening in verband met die belangrikheid van die interpersoonlike verhouding tydens die leersituasie (Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, p.86), wat weer duidelik skakel met die bio-ekologiese teorie en die idee van proksimale prosesse.

Vanuit die teorieë van Urie Bronfenbrenner, Jean Piaget en Lev Vygotsky (Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, p.85-86) is daar sekere sleutelkonsepte wat belangrike opvoedkundige implikasies inhou. Tydens onderrig en leer is dit noodsaaklik dat opvoeders altyd daarna strewende om meer effektiewe wyses te ontwikkel om betrokke te raak by die leerder se leerproses. Dit is dus nodig om te verstaan hoe konstruktiewe leer plaasvind. Al die konsepte skakel nou met UGO, juis omdat daar tydens uitkomsgebaseerde onderrig 'n leerdergesentreerde omgewing geskep behoort te word waar aktiewe onderrig en leer plaasvind. Dit is egter noodsaaklik om te verstaan dat geen van hierdie beginsels optimaal op hul eie funksioneer nie, en daarom is dit nodig om hulle te integreer in alle onderrig en leeraktiwiteite.

Vervolgens sal kortliks na hierdie beginsels verwys word:

- Die proses van onderrig is net so belangrik soos die inhoud wat onderrig word
- Die belangrikheid van aktiewe leer word beklemtoon. Craig (1996, p.48) noem dat *“[cognitive] action...enables seeking for that which will turn the unfamiliar into the familiar.”*
- Een van die basiese beginsels is dat onderrig die leerder moet laat skakel met iets wat hulle verstaan – die bekende met die onbekende. Volgens Bruner (1983, p.183) behels leer die vaardigheid om dit wat jy reeds weet, te gebruik om verder as dit wat jy reeds dink, te beweeg.
- Die beginsel van begeleidende ontdekking waar leerders gelei word om nuwe begrip te vorm.
- Die beginsel van “scaffolding” (stellasieleer). Hier word die sleutelkonsepte geïdentifiseer en gekoppel aan “nuwe” kennis. Die opvoeder onttrek stelselmatig aan die proses soos wat die leerder se begrip versterk.
- Die belangrikheid van koöperatiewe leer word beklemtoon. Dit is 'n proses waar mediasie op die vlak van die portuurgroep plaasvind (Vygotsky en Bruner); dit stimuleer kognitiewe konflik tussen leerders (Piaget); en dit propageer aktiewe agentskap (Erickson). Laastens is die fokus op interaksie deur middel van taal. Taal is die instrument wat gebruik word in onderrig en leer (Vygotsky en Bruner). Omdat dit die wyse van interaksie is, word kennis oorgedra (Vygotsky). Dit dra ook by om psigososiale ontwikkeling te fasiliteer (Erickson) (Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, pp.90-96).

Die essensiële skakel tussen die sosiale konstruksie van kennis en inklusiwiteit is dat leerders kennis konstrueer tydens hul interaksie met mekaar, hul ouers en hul opvoeders. Juis daarom is dit nodig dat

leerders met verskillende vermoëns 'n leeromgewing deel. Hierdeur word die leerders 'n beter geleentheid gebied om van mekaar te leer en mekaar se leerproses te medieer. Deur die insluiting van leerders met 'n wye verskeidenheid leerbehoefte en hindernisse tot leer in dieselfde inklusiewe klaskamer, word daar 'n beter geleentheid tot mediasie en die gesamentlike konstruksie van kennis gebied. Deur leerders te isoleer en in “spesiale” omgewings te plaas, word hul benadeel deur die ontneming van geleentheid tot mediasie.

Sosiaal- konstruktivisme word deur Dewey (2006, pp.7-8) beskryf as 'n benadering waar alle lede van 'n leergemeenskap hul idees kan voorstel, terwyl hulle steeds ontvanklik is vir die idees van ander. Volgens hom is dit 'n benadering wat die hele persoon insluit: denke, emosies en handeling, en juis daarom speel die opvoeder se insette so 'n kardinale rol. Hy beskryf sosiaal-konstruktivisme as veel meer as net 'n teoretiese gedagte, en eerder 'n wyse waarvolgens die uitdagings in die onderwys benader kan word. Mao Tse Tung (in Phillips, 1997, p.151) sê: *“Where do correct ideas come from? Do they drop from the skies? No. They come from social practice, and from it alone.”*

2.2.2 Die beginsels van inklusiwiteit

Die beginsels van inklusiwiteit is gesentreer binne die teoretiese raamwerk. Dyson (2001, p.11) identifiseer beginsels wat die basis vorm by die vestiging van 'n inklusiewe gemeenskap en onderwysstelsel. Hierdie beginsels sluit die streef na *“building a more just society; to building a more equitable education system; and extending the responsiveness of regular schools to student diversity.”* Dit staan sentraal tot die verstaan van die teoretiese raamwerke en die ontwikkeling van inklusiwiteit op internasionale gebied, sowel as in Suid-Afrika. Dit is veral relevant vir die multikulturele dimensie van 'n land soos Suid-Afrika waar 'n geskiedenis van diskriminasie leerders ontnem het van 'n verstaan van diversiteit. Hier dra die beginsels van inklusiwiteit by tot 'n ontwikkeling van 'n demokratiese en deelnemende gemeenskap.

Al hierdie beginsels behoort in ag geneem te word tydens die assessering van leerders met spesiale onderwysbehoefte. Dit dui op die noodsaaklikheid van aangepaste assessering binne inklusiewe onderwys. Daar kan aanvaar word dat leerpatrone 'n konstruk van die sosiale stelsel is waarbinne die leerder funksioneer, en juis daarom is dit aanmatigend om te aanvaar dat een bestaande patroon van assessering kan voldoen aan die individuele behoeftes van leerders. Die basisteorie van hierdie beginsels dien as vertrekpunt om die rasionaal vir die beweging na inklusiwiteit te verduidelik.

2.2.3 Die internasionale ontwikkeling van inklusiwiteit as 'n beweging

Die internasionale ontwikkeling van inklusiwiteit kan nie geskei word van die paradigmaskuiwe en teoretiese ontwikkeling wat oor 'n lang tydperk plaasgevind het nie. Hierdie ontwikkelinge beïnvloed mekaar wedersyds en sodoende word die motivering wat benodig word vir verandering, voorsien. Dyson en Forlin (in Engelbrecht et al., 1999, p.25) identifiseer twee belangrike ontwikkelinge binne die internasionale arena met betrekking tot die kwessie van onderwys vir persone met hindernisse. Die eerste verwys na die paradigmaskuif wat gelei het tot die transformasie vanaf marginalisering tot inklusiwiteit, terwyl die tweede verwys na die proses waarvolgens die inklusiewe beweging geïnternasionaliseer is. Dit is belangrik om die proses van ontwikkeling te verstaan, juis omdat daar later in die studie terugverwys word na die konsepte hoofstroming, normalisering en integrasie.

2.2.3.1 Paradigmaskuiwe na inklusiewe onderwys

'n Paradigma kan beskryf word as 'n stel aannames of idees wat 'n denkwyse beïnvloed. Op globale vlak het daar 'n verskuiwing plaasgevind in die verstaan van mense, diversiteit en onderwys. 'n Begrip van hierdie verskuiwing in terme van die oorsprong van die beweging tot waarnatoe dit neig, is noodsaaklik wanneer inklusiwiteit en die invloed daarvan op professionele onderwyspraktyke bespreek word.

Die belangrikste paradigmaskuif wat plaasgevind het, was die wegbeweeg vanaf 'n mediesegebrek-benadering (die mediese model) na 'n meer sosiale model. Wanneer die term “mediesegebrek-benadering” bestudeer word, is dit duidelik dat dié benadering die soeke na 'n siekte of patologie behels en dat die persoon wat hierdie siekte het aan 'n gebrek ly, en dat dit die probleem is. Die implikasie hiervan is dat die “siek persoon” die hulp benodig van 'n kenner om die probleem te behandel, terwyl die kenner die probleem moet identifiseer en behandel. Binne die onderwys is hierdie benadering histories gebruik deur die leerder met leerhindernisse te identifiseer en binne 'n “toepaslike” skoolkonteks te plaas waar deskundige hulp voorsien kan word. Die gevolg hiervan was die plasing van baie leerders met spesiale leerbehoefte in spesiale skole, wat gelei het tot hul marginalisering ten opsigte van die “hoofstroom”-samelewing (Swart en Pettipher in Landsberg, Krüger en Nel, 2007, pp.5-6).

Opvoeders in die sogenaamde “hoofstroom”-skole is dus nie noodwendig blootgestel aan leerders met spesiale onderwysbehoefte nie. Die resultaat hiervan is dat hulle nie altyd bemagtig voel (en die kennis en vaardighede het) om met leerders met bepaalde leerbehoefte te werk nie.

Die paradigmaskuif het stelselmatig begin plaasvind. Volgens Hay (2003, p.135) is besef dat unieke mense nie noodwendig geklassifiseer kan word binne eenvoudige mediese diagnoses nie. Verder beklemtoon hy dat alhoewel leerders verskillende mediese behoeftes het, hul onderwysbehoefte in ’n groot mate ooreenstem. Die gevolg hiervan was die bekendstelling van *normalisering* in die 1960’s. Dit is egter belangrik om te verstaan dat terminologie wat in internasionale literatuur gebruik word van land tot land verskil, omdat elkeen se konteks die persepsie van “spesiale onderwys” beïnvloed het; gevolglik word verskillende terme gevind wat dieselfde konsepte beskryf. *Normalisering* kan verduidelik word as die skep van geleentheid vir persone met spesiale behoeftes om die lewe te ervaar soos persone sonder hindernisse. Alhoewel hier ’n verskuiwing plaasgevind het vanaf ’n totale mediesegebrek-model, is leerders steeds geëtiketteer as “normaal” of “abnormaal” en is leerders met spesiale behoeftes steeds gemarginaliseer (Swart en Pettipher in Landsberg, Krüger en Nel, 2007, p.6).

Hoofstroming het gevolg waar geselekteerde integrasie van leerders met spesiale onderwysbehoefte in “hoofstroom”-skole geakkommodeer is (Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht, 1999, p.8). Swart en Pettipher (in Landsberg, Krüger en Nel, 2007, p.6) beskryf dit as die “*educational equivalent of the normalisation principle*” waar mense met hindernisse moes beskik oor die “*right to life experiences that are the same as, or similar to those of others in society*”. Die kritiek hierteen was dat dit steeds die leerder met hindernisse se verantwoordelikheid was om aan te pas by die hoofstroomomgewing en dat die minimum ondersteuning binne hierdie konteks voorsien is (Swart en Pettipher in Landsberg, Krüger en Nel, 2007, p.7).

Integrasie het gevolg op *hoofstroming*, en alhoewel die twee terme maklik gelykwaardig gebruik word, is daar ’n duidelike verskil. *Integrasie* was ’n meer uitgebreide vorm van *hoofstroming* en is grootliks beïnvloed deur sosio-politieke faktore. Die gevolg was die bewuswording dat leerders met spesiale behoeftes dieselfde regte behoort te hê binne die samelewing (Swart en Pettipher in Landsberg, Krüger en Nel, 2007, p.7). Alhoewel *integrasie* ’n duidelike beweging vorentoe was, was daar steeds bepaalde uitdagings. Die leerder moes steeds “inpas” binne die onderwyssituasies, aangesien die kurrikulum nie aangepas is om te voorsien vir al die leerderbehoefte nie. ’n Houding

van verdraagsaamheid vir hindernisse het ontwikkel, maar aanvaarding en die viering van diversiteit was nog afwesig (Engelbrecht et al., 1999, p.8).

Inklusiwiteit verteenwoordig 'n beweging wat poog om dit te bewerkstellig deur die herkonseptualisering van die waardes en oortuigings wat diversiteit verwelkom en vier. Dit word nie beskou as slegs 'n stel praktyke nie (Swart en Pettipher in Landsberg, Krüger en Nel, 2007, p.5). Soos reeds genoem, is inklusiwiteit veel meer as net inklusiewe onderwys; dit behels ook 'n inklusiewe gemeenskap en samelewing. Inklusiewe onderwys dien as die voertuig waar leerders gelyke geleentheid ontvang in die onderwys en waar daar vir hul diverse leerbehoefte voorsiening gemaak word, terwyl hulle terselfdertyd blootgestel word aan ondervindinge wat betekenisvolle geleentheid bied vir die ontwikkeling van nediskriminerende houdings, oortuigings en waardes ten opsigte van mense wat van hulle verskil. Sodoende kan 'n samelewing geskep word waar inklusiwiteit lewend raak en nie meer slegs 'n beleid is nie.

Inklusiwiteit, in teenstelling met normalisering, hoofstroming en integrasie, streef na die vestiging van onderwyskontekste wat reageer op die leerder. Dit skakel direk met die beginsel wat deur Dyson (2001, p.11) geïdentifiseer is as die reaksie van skole. Die ander twee beginsels skakel met die idee van sosiale geregtigheid en 'n gelyke onderwyssisteem. Sodoende bied inklusiwiteit nie net geleentheid om die ongelykhede van die verlede in skole aan te spreek nie, maar ook in die samelewing. Dit streef na 'n leeromgewing waar daar voorsiening gemaak word vir diverse leerbehoefte. Peters (2007, p.99) brei verder hierop uit deur te sê dat *“the philosophy of inclusion is based on the right of all individuals to a quality education with equal opportunity – one that develops their potential and respects their human dignity.”*

2.2.3.2 Inklusiwiteit word geïnternasionaliseer

Alhoewel die beweging na inklusiwiteit ontstaan het in ontwikkelde lande soos die VSA en Skandinawië, beloof dit om ook vir ontwikkelende lande voordele in te hou. Die rede hiervoor is dat ontwikkelende lande, soos Suid-Afrika, juis 'n tekort aan hulpbronne het. Inklusiewe onderwys behels slegs 'n uitbreiding en ontwikkeling van die reeds bestaande hulpbronne om onderwys te voorsien aan 'n wye spektrum leerders. Sodoende trek almal voordeel daaruit (Dyson en Forlin in Engelbrecht et al., 1999, p.26). Die argument is dus dat dit meer koste-effektief is om 'n eenvormige onderwyssisteem te ontwikkel as twee verskillende sisteme, wat veral relevant is vir die Suid-Afrikaanse konteks en die groot behoefte aan geleentheid vir alle leerders.

Een van die belangrikste diskoerse wat gevoer word binne die ontwikkeling van inklusiwiteit is die menseregte-perspektief, wat ook sterk ondersteun word binne die Suid-Afrikaanse konteks. Dyson en Forlin (in Engelbrecht et al., 1999, p.28) noem die menseregte-perspektief die “retoriek van regte”. Hulle identifiseer die *Charter of the United Nations* in 1945 en die *Universal Declaration of Human Rights* in 1948 as die eerste twee deklarasies wat formeel erkenning gegee het aan die reg op onderwys as ’n fundamentele mensereg. Hierdie beginsel word weerspieël in die Suid-Afrikaanse Grondwet (Wet 108, 1996). Dit was slegs die begin van vele, waarvan die *Salamanca Statement* vermelding verdien, aangesien dit die eerste keer was dat Suid-Afrika betrokke was by die internasionale debat rondom inklusiwiteit. Die ondertekening van die *Salamanca Statement* in 1994 het saamgeval met die bewindsoorname van ’n nuwe demokratiese regering in Suid-Afrika, wat dui op ’n strewe na groter gelykheid binne die onderwys.

Dit is belangrik om te besef dat die internasionale beweging na inklusiewe onderwys steeds ontwikkel. In Junie 2006 het die Verenigde Nasies ’n konsepdokument, naamlik die *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol* opgestel, wat in 2007 hersien is. Hierdie dokument beklemtoon die feit dat mense met hindernisse ’n waardevolle bydrae tot die samelewing lewer en dat dit erken behoort te word. Verder erken die dokument dat, alhoewel daar wetgewing bestaan wat die regte van persone met hindernisse gelykstel, daar steeds struikelblokke bestaan met betrekking tot die volle insluiting van hierdie persone in die samelewing (United Nations, 2007).

2.2.4 Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika

Suid-Afrika is steeds besig om te hervorm en te verander om ’n balans te vind vir die ongelykhede van die verlede wat as gevolg van die Apartheidsbeleid ontstaan het. Die effek van die beleid het nie alleenlik interrassige verhoudinge beïnvloed nie, maar ook die voorsiening van basiese dienste aan die Suid-Afrikaanse bevolking. Die gevolg hiervan was dat die voorsiening van onderwys en onderwysondersteuningsdienste geweldig beïnvloed is, soos waar sekere groepe voorheen beter dienste en hulpbronne as ander ontvang het. Dit is dus duidelik dat Suid-Afrika ontvanklik is vir verandering en dat ’n beweging soos inklusiwiteit instrumenteel kan wees in die strewe na die verlangde transformasie.

Internasionale riglyne het die oorkoepelende raamwerk verskaf vir beleidsdokumente met betrekking tot inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Dit het die volgende ingesluit: *Universal Declaration of Human Rights* (UN, 1948); *United Nations Convention on the Rights of the Child* (UN, 1989); *Standard Rules of the Equalisation of Opportunities for Disabled Persons* (UN, 1993) en die *World Conference on 'Education for All by the year 2000'* (Education for All, 2000).

Een van die eerste wetgewings wat uitgevaardig is in 'n poging om hierdie beweging tot verandering en die strewe na menseregte teweeg te bring, was die Suid-Afrikaanse Grondwet wat in 1996 aanvaar is. Die Grondwet (Wet 108, 1996), en meer spesifiek die *Bill of Rights*, stel dit dat “*everyone is equal before the law and has the right to equal protection and benefit of the law; everyone has inherent dignity and the right to have their dignity respected and protected*” (p.7) en “*everyone has the right to basic education*” (p.14). Verder lui dit dat daar teen geen persoon gediskrimineer mag word op grond van “*race, gender, sex, pregnancy, marital status, ethnic or social origin, colour, sexual orientation, age, disability, religion, conscience, belief, culture, language and birth*” (p.7) nie. Dit korreleer met die filosofie van inklusiwiteit waar diversiteit, en nie slegs hindernisse nie, in ag geneem behoort te word. Verder word daar voorgestel dat alle mense toegang tot onderwys en hulpbronne behoort te hê en dat geen diskriminasie mag plaasvind waar mense verdeel word op grond van sekere vermoëns of fisieke eienskappe nie (DoE, 2001).

Alhoewel leerders met spesiale onderwysbehoefte tot die inklusiewe klas behoort (volgens Onderwys-witskrif 6, DoE, 2001), ontstaan die vraag egter in watter mate die onderwysstelsel bevoeg is om in leerders se diverse leerbehoefte te voorsien, veral met verwysing tot assessering. Indien assessering nie toepaslik vir die behoeftes van die individu aangepas word, en opvoeders nie oor die opleiding beskik om dit praktykgerig toe te pas nie, kan dit steeds lei tot 'n vorm van diskriminasie.

Dit is belangrik om te onthou dat om die uitdagings te verstaan wat Suid-Afrika en die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel tans ondervind, dit nodig is om die bio-ekologiese denkwysing toe te pas. Dit wat gebeur met individuele leerders, skole, gemeenskappe, die onderwysstelsel en die samelewing word aaneengeskakel, terwyl die verhouding en proksimale prosesse tussen hierdie komponente die tempo en kwaliteit van verandering teweeg bring.

'n Vertrekpunt vir 'n bespreking van die uitdagings en die effek van die proksimale prosesse tussen al die verskillende sisteme is om die ontwikkeling van die perspektiewe ten opsigte van hindernisse tot leer en ontwikkeling in Suid-Afrika te oorweeg. In die navorsing onderneem deur die Human Sciences Research Council (HSRC) in die vorm van die De Lange-verslag (1981), is bevind dat spesiale onderwysbehoefte ontstaan as gevolg van intrinsieke faktore of hindernisse wat veroorsaak word deur die konteks.

Die verslag *Quality Education for All*, wat uitgereik is deur *National Commission on Special Needs in Education and Training* (NCSNET) en die *National Committee on Education Support Services* (NCESS) is 'n dokument wat die uitdagings en hindernisse tot leer en ontwikkeling uitlig wat in Suid-Afrika aangespreek behoort te word. Verder identifiseer dit die sleutelwetgewing wat sal dien om hierdie proses te fasiliteer (DoE, 1997b). Die NCSNET en die NCESS is gevorm om 'n behoeftebepaling en aanbevelings vir wetgewing te maak vir alle aspekte van spesiale behoeftes en ondersteuningsdienste in opvoeding en opleiding in Suid-Afrika (Lomofsky en Lazarus, 2001, p.310).

Quality Education for All noem dat die sentrale uitdaging binne die onderwys die erkenning en aanspreek van die verskillende en diverse spektrum leerbehoefte van die totale leerderpopulasie is (DoE, 1997b, p.2). Om aan 'n diverse spektrum van leerbehoefte te voorsien, is dit nodig om die hindernisse tot leer en ontwikkeling te verstaan as intrinsieke en ekstrinsieke hindernisse. Juis daarom word daar 'n uitgebreide beskrywing van die hindernisse in dié verslag verskaf. Verder verduidelik die verslag 'n visie waarvolgens alle leerders toegang tot onderwys het waar “*they can develop and extend their potential and participate as equal members in society*” (DoE, 1997b, p.44). Hulle lys agt beginsels as die fondament vir hierdie visie wat vervat word in die Grondwet en die Witskrif vir Onderwys en Opleiding: menseregte en sosiale geregtigheid vir alle leerders; deelname en sosiale integrasie; gelyke toegang tot 'n eenvormige, inklusiewe onderwyssisteem; toegang tot die kurrikulum; gelykheid en herstel; gemeenskapsaanspreeklikheid en koste-effektiwiteit (DoE, 1997b, pp.44-45).

Quality Education for All (DoE, 1997b) voorsien verder konkrete en betekenisvolle aanbevelings in 'n strewe om hierdie beginsels te verwesenlik. Wetgewing en beleid is sleutelkomponente en moet ontwikkel word in 'n poging om 'n inklusiewe gemeenskap en onderwyssisteem te stimuleer. Van die mees relevante wetgewing het die volgende ingesluit: *Education White Paper 6: Special Needs*

Education, building an Inclusive Education and Training System (DoE, 2001); die *South African Schools Act* (RSA, 1996); *White Paper on Education and Training* (DoE, 1995) en *White Paper on an Integrated National Disability Strategy* (DoE, 1997f) (Lomofsky en Lazarus, 2001, p.308).

Die Onderwys-witskrif 6 (DoE, 2001) is 'n belangrike dokument, omdat dit 'n plan van aksie daarstel vir die ontwikkeling van 'n inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika. Dit identifiseer die sentrale kenmerke vir die ontwikkeling van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsstelsel wat die volgende insluit: kriteria waarvolgens die bestaande beleide en wetgewing hersien behoort te word vir alle areas binne onderwys en opleiding; raamwerke vir bestuur en organisasie; sterker distriksgebaseerde onderwysondersteuningspanne; die uitbreiding van toegang en voorsiening; ondersteuning vir die ontwikkeling van die kurrikulum en assessering; ontwikkeling van instansies en kwaliteitsontwikkeling en -ondersteuning; nasionale inligting, voorspraak en mobilasiebewusmaking; en hersiene befondsing (DoE, 2001, p.25).

'n Belangrike element wat in gedagte gehou behoort te word tydens die ontwikkeling van 'n inklusiewe onderwysstelsel is die kurrikulum. Beide Onderwys-witskrif 6 (DoE, 2001) en *Quality Education for All* (DoE, 1997b) het die kurrikulum geïdentifiseer as 'n aspek wat aandag benodig. Die bekendstelling van 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderrig was een van die inisiatiewe van *White Paper on Education and Training* (DoE, 1995), juis omdat dit sou voorsiening maak vir die leerderdiversiteit van die Suid-Afrikaanse bevolking en 'n meer buigsame kurrikulum daarstel sodat alle leerders gelyke blootstelling tot die kurrikulum sou hê (De Jong, 2000, p.342). UGO en inklusiwiteit is verenigbaar en sou gepas wees om te voldoen aan die nuwe behoeftes van Suid-Afrika (Naicker in Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht, 2007, p.21; Prinsloo, 2001, p.344). Dit word verder bespreek in die gedeelte wat handel oor die "Implementering van 'n uitkomsgebaseerde benadering".

Vir inklusiwiteit om 'n werklikheid te word binne Suid-Afrikaanse skole, is dit nodig dat opvoeders agente vir verandering raak en eienaarskap van die proses neem – deur inklusiewe klaskamerpraktyke, skoolkulture, leierskap en ondersteuning. Meer belangrik egter is: ons taal, houdings en denke. In die afdeling wat die aspek van verandering bespreek, word meer breedvoerig verwys na die ervaring van opvoeders met betrekking tot verandering.

2.2.5 Die praktiese implementering van inklusiewe onderwys

Met die praktiese implementering van inklusiewe onderwys het dit egter duidelik geword dat daar baie uitdagings bestaan (DoE, 2009, p.2; Engelbrecht, 2006, p.253). 'n Diverse groep leerders met verskillende behoeftes binne een klaskamer het hoë eise aan die opvoeder gestel en die suksesvolle implementering van inklusiewe beginsels het in 'n groot mate afgehang van die groter skoolsisteem waarbinne die klaskamer as mikrosisteem moes funksioneer. Die vestiging van 'n ontvanklike skoolkultuur was dus baie belangrik.

2.2.5.1 Die inklusiewe klaskamer

Volgens Booth en Ainscow (in NCC, 2002, p.2) is daar drie dimensies waarvolgens 'n skool 'n eie, individuele inklusiewe omgewing kan skep wat effektief is vir die bepaalde konteks en behoeftes van die leerders. Dimensie A behels die vorming van inklusiewe kulture waar 'n veilige, kollaboratiewe en deelnemende benadering genoegsame stimulering vir ontwikkeling verskaf. Volgens Dimensie B moet daar gefokus word op die daarstel van beleide wat inklusiwiteit bevorder en die nodige ondersteuning bied. Dimensie C handel oor die konstante vorming en aanpassing van inklusiewe praktyke wat 'n inklusiewe gemeenskap en kultuur reflekteer.

Navorsing (Mastropieri en Scruggs, 2000) het reeds in 2000 voorspel dat leerderdiversiteit een van die sleutelkenmerke van die klaskamer van die “nuwe” dekade sal wees. Die term “leerderdiversiteit” verwys hier na verskille in ras, godsdiens, etnisiteit en enige ander potensiële hindernisse, sowel as uitsonderlike leerders. Parsons, Hinson en Sardo-Brown (2001, pp.155-157) klassifiseer “uitsonderlike” leerders as leerders met uitsonderlike kognitiewe vermoëns, leerders wat verstandelik gestrem is, begaafde en talentvolle leerders, leerders met spesifieke leergestremdhede, leerders met fisieke uitdagings en kroniese gesondheidsprobleme, leerders met kommunikasie-afwykings en leerders met emosionele- en gedragsprobleme. Al hierdie leerders het bepaalde unieke behoeftes en word ingesluit in 'n inklusiewe klaskamer. Behoeftes kan egter ook ontstaan as gevolg van marginalisering. Clarke (1996, pp.79-83) fokus veral op die volgende gemarginaliseerde groepe wat geraak word deur assessering, en bevraagteken dit of assessering ooit “regverdig” kan wees.

Leerders

- wat die inhoud verstaan, maar wat meer tyd benodig om die verlangde take binne 'n assesseringskonteks te kan voltooi;
- wat take in klasverband kan voltooi, maar wie se prestasie negatief beïnvloed word deur die assesseringsituasie;

- wie se eerste taal nie die onderrigtaal is nie (of die taal waarin assessering plaasvind nie);
- vir wie die konteks van die opdrag onbekend is (weens persoonlike geskiedenis, geslag of kultuur);
- wat daartoe in staat is om deur middel van mondelinge verduideliking of fisieke aktiwiteit begrip te demonstreer, maar wat beperk word tot geskrewe modaliteite;
- wie se verkeerde antwoord die gevolg is van 'n verkeerde interpretasie van die instruksie.

Veral drie administratiewe take word beklemtoon by die vestiging van inklusiwiteit binne 'n diverse skoolgemeenskap: die vorming van nuwe betekenisse in verband met die term diversiteit, die daarstel van inklusiewe skoolkulture en instruksionele programme en die bou van verhoudings tussen die skool en die gemeenskap (Riehl, 2000, p.55).

Die algemene doelwitte by die vestiging van 'n inklusiewe leeromgewing kan as volg saamgevat word (in Engelbrecht en Green, 2008, p.33): bemagtiging van 'n demokratiese burger; sluit almal in; onderrig en verander vir diversiteit; bou die gemeenskap en ondersteun leer; bou vennootskappe en ontwikkel en deel leierskap. Dit is dit duidelik dat dit planmatige optrede verg ten einde al hierdie komponente in een sisteem suksesvol te inkorporeer. Hierdie strategieë vir verandering moet plaasvind waar persoon-gesentreerde, omgewingsgesentreerde en 'n strategiese beplanningsproses gevolg moet word om suksesvol te wees (Donald, 1996, p.74). Onderwys-witskrif 6 (DoE, 2001, pp.31-32, no 2.2.6) beklemtoon veral die noodsaaklikheid van die kurrikulum, assessering en kwaliteitsversekering en noem dat “*assessment processes will address barriers to learning.*”

Juis om redes soos hierbo vermeld, is dit onmoontlik om een assesseringsopdrag te ontwerp, aangesien sekere van die leerders benadeel mag word. Individuele (en die klas se) karaktereenskappe moet dus in ag geneem word sonder om kwaliteitassessering ten opsigte van geldigheid, betroubaarheid, bruikbaarheid en regverdigheid in te boet. Regverdigheid vorm die sleutelkonsep tydens assessering in die inklusiewe klaskamer: elke leerder moet 'n gelyke geleentheid gegun word om te demonstreer wat hy of sy geleer het. Die idee van die bemagtiging en selfaktualisering van elke leerder word weer hier aangespreek. Struktuur lewer die oorwegende bydrae by die vorming van 'n individu se identiteit en dit op sigself plaas 'n ongelooflike verantwoordelikheid op assessering, aangesien dit die mag het om 'n groot gedeelte van 'n persoon se identiteit te vorm.

Die praktiese implementering van inklusiewe klaskamerpraktyke hang volgens Lomofsky, Roberts en Mvambi (in Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht, 2007, pp.69-94) af van die volgende elemente: houding van die opvoeder; die klaskamer-omgewing; die kurrikulum en die taal en gesyferdheidsinstruksies binne die inklusiewe klaskamer. Vir die doeleinde van hierdie studie val die fokus egter eerder op die opvoeder se ervaring en persepsies van die inklusiewe klaskamer, met spesiale aandag vir aangepaste assessering as komponent van die inklusiewe onderrig-leeromgewing. Binne die verstaan van inklusiwiteit vorm die term “leerhindernis-diversiteit” ’n integrale deel. Vervolgens sal hierdie konsep aangeraak word met die doel om begrip te fasiliteer vir hoe belangrik dit is om te verstaan watter impak die hindernis op die leerder uitoefen. Dit is belangrik om die manifestasie van die hindernis op die leefwêreld van die leerder te verstaan indien die onderrig-leersituasie (en assessering) toepaslik aangepas moet word om die uitwerking van die betrokke hindernis te verminder.

2.2.6 Perspektiewe vir die verstaan van leerderdiversiteit

Wanneer daar na assessering met betrekking tot die “onderskeie behoeftes van leerders” verwys word, is dit nodig om Howard Gardner se teorie ook te bespreek. Hy het verwys na die term “meervoudige intelligensie” waar daar in ag geneem word dat leerders op verskillende maniere leer. In sy boek *Multiple Intelligences* (1993, pp.159-207) stel hy dit dat skole en leerders uniek is en dat elk oor unieke talente beskik en op verskillende maniere leer. Juis daarom kan dieselfde metode van assessering nie vir elke leerder gebruik word nie. Hy stel dit duidelik dat sy werk met betrekking tot meervoudige intelligensie genoegsaam bewys dat individue sodanig verskil dat aangepaste vorme van onderrig en assessering benodig word. Gardner (1993, pp.159-160) sê dat “*while assessment is a key component of education, it is by no means the only one. Indeed, education needs to be approached in the first instance by a consideration of the goals to be achieved, and the means for achieving them*”.

Leerders met bepaalde hindernisse tot leer is veral ’n groot uitdaging wanneer daar verwys word na die doel van assessering, sowel as na die wyse waarop hierdie doel bereik kan word. Aangesien dit onmoontlik is om die konsep leerhindernisse in ’n allesomvattende definisie saam te vat, word die term “leerhindernis” as konsep aanvaar, en nie die verskillende variasies binne die term nie. Hierdeur word die onus op die individu geplaas wat diagnostiese kriteria en doelwitte stel wat sal lei tot “remediëring” van die probleem. Leer word dus gesegmenteer in verskillende dele en streng gekontroleerd aangebied, wat daartoe lei dat die leerder passief bly binne die leersituasie, terwyl leer

deur die opvoeder gekonstrueer word. Daar is dus „n “regte” en „n “verkeerde” manier van leer. Die fokus van intervensie en assessering word dus bepaal deur die hindernis en dit het ’n negatiewe impak op die selfkonsep van die leerder. Lewensrolle van die individu word dus nie ontwikkel nie, maar eerder die doelwitte van die sisteem. Die segregasie van leerders word dus aangemoedig (Poplin, 1988, p.389).

Poplin (1988) was een van die eerste persone wat in haar studie van die vier bekende leerhindernismodelle gevind het dat daar nie werklik paradigmaskuiwe tussen die verskillende modelle plaasgevind het nie, maar dat die verskillende modelle eerder verskillende teorieë binne die paradigma van reduksionisme en reduksionistiese leerteorie vorm. Volgens haar is daar ’n paradigmaskuif nodig, aangesien die reduksionistiese paradigma nie meer voorsiening maak vir die behoeftes binne die veld van leerondersteuning nie. Behoefte aan veral die veralgemening en onderhoud van vaardighede word beskryf as die moontlike motivering vir die ontwikkeling van elke nuwe “model”. Dit is dus duidelik dat daar ’n behoefte is om weg te beweeg van die reduksionistiese paradigma na ’n teorie wat voorsiening maak vir ’n meer nie-reduksionistiese manier van verstaan (Poplin, 1988, p.394-395).

Die sosiaal-konstruktivistiese denkwysse beklemtoon die wyse waarop persoonlike identiteit deur historiese en kulturele kontekste gevorm word en dat individue meervoudige identiteite openbaar in verskillende sosiale en kulturele kontekste. Vanuit hierdie perspektief is leer en spesiale leerbehoefte dus nie geleë binne die individu nie, maar eerder ’n konstruk van die komplekse sosiale interaksie wat in skole bestaan, en wat weer geleë is binne die breër sosiale, politieke en kulturele konteks. Aangesien skole “mensgemaak” is, is dit nie deel van die natuurlike omgewing nie, en juis daarom moet leerhindernisse verstaan word as ’n term wat binne hierdie konteks geskep is. Die tempo van leer en die verwerping van verlangde vaardighede word dus binne hierdie konteks beskou as belangriker as die proses van leer. Vanuit hierdie perspektief kan die term “leerhindernis” volgens Booth (in Dudley-Marling, 2004, p.484) herdefinieer word as *“the means by which the failures of the system and the exclusionary pressures within it are transformed into the failings of the students”*. Leerhindernisse is dus „n konsep wat net kan ontstaan binne ’n instansionele raamwerk waar bepaalde betekenis toegeken word aan ’n leerder se gedrag na gelang van die vereistes van dié bepaalde konteks. Daar heers dus ’n dinamiese interaktiewe verhouding tussen identiteit en konteks in dié sin dat identiteit nie gevorm word deur sosiale konteks nie, maar deel is van daardie konteks (Dudley-Marling, 2004). Hierdie denkwysse word ondersteun in die DoE (2005d, p.7) wat noem dat

“these barriers need to be addressed through pedagogical responses, not by carrying out psychometric tests that offer little in terms of programme planning.”

Opvoeders wat vanuit ’n sosiaal-konstruktivistiese oriëntasie werk, sal dus die verskillende faktore wat die sosiale konteks vorm waarbinne die leerder se identiteit gekonstrueer word, assesseer. Sodoende kan besluite geneem word om die werking van die leerprobleem binne die konteks te verbreek (Dudley-Marling, 2004, p.484), en kan ’n meer relevante metode van assessering vir die leerder gebruik word.

2.2.7 Die manifestering van leerhindernisse in die Suid-Afrikaanse konteks

Indien dit moontlik sou wees om die voorkoms van individuele hindernisse tot leer in ’n formule voor te stel, sou dit soos volg gevisualiseer kon word:

$$\text{Hindernisse tot leer} = \frac{\text{organiese faktore} + \text{stres} + \text{eksploitasie}}{\text{lewensvaardighede} + \text{selfagting} + \text{sosiale ondersteuning}}$$

(Engelbrecht en Jansen, 2006, p.12)

Dit beteken dus dat hindernisse tot leer “bereken” kan word deurdat beperkende faktore soos organiese faktore, verskillende voorbeelde van stressors en die effek van eksploitasie verminder kan word indien lewensvaardighede, selfagting en sosiale ondersteuning vermeerder word. Dit is belangrik om daarop te let dat die hindernisse vanuit ’n konstruktivistiese benadering gesien word as konstruksie van eksterne faktore uit die omgewing (Gilson en DePoy, 2002, p.155). Die toepaslikheid van die bio-ekologiese onderbou word ook hier beklemtoon.

Op sosio-ekonomiese gebied heers daar ’n kultuur van armoede in Suid-Afrika, wat op verskeie gebiede uitkring in die vorm van gesondheidskwessies, wanvoeding, weerhouding van voorregte, agterstand in opvoeding, ’n omgewing wat nie-ondersteunend optree, taal- en kommunikasiegebreke, beperkte sosiale status en ’n negatiewe toekomsvisie. Verder veroorsaak onbeplande verstedeliking werkloosheid, wat weer aanleiding gee tot die snelgroeïende plakkerskampgemeenskappe rondom die groot stede. Die moeilike lewensomstandighede gee in hierdie geval aanleiding tot misdaad en ongesonde praktyke (Prinsloo in Landsberg et al., 2007, p.28).

Verder veroorsaak globalisering dat die grense tussen mense en nasionaliteite krimp, wat kan lei tot verwarring van morele standaarde en diepgewortelde waardestelsels. Die MIV/Vigs-pandemie neem

steeds wêreldwyd toe, verwoes gesinstrukture en lei tot buitengewoon groot getalle kinders wat alternatiewe verblyf en versorging nodig het. Familiestrukture disintegreer en die mishandeling van kinders neem toe. Aangesien kinders se basiese behoeftes nie noodwendig bevredig word nie, is die impak duidelik wanneer leerders binne opvoedingsisteme moet funksioneer (Prinsloo in Landsberg et al., 2007, p.31 en 33).

Taal en kulturele verskille het 'n groot impak binne die heterogene Suid-Afrikaanse bevolking waar kognitiewe style en persoonlikheidseienskappe geweldig verskil. Dit bemoeilik die metode van onderrig en lei tot groter diversiteit in die klaskamer (Prinsloo in Landsberg et al., 2007, p.37).

Verdere hindernisse tot leer wat in 1997 volgens die NCSNET en NCESS geïdentifiseer is, sluit die volgende in: diskriminerende en negatiewe ingesteldhede, onbuigsame kurrikulum, ontoeganklike en onveilige leeromgewing, ontoereikende toegang tot ondersteuningsdienste, ouerbetrokkenheid en erkenning, menslike hulpbronontwikkeling, hindernisse wat fisiese, neurologiese, psigies-neurologiese en sensoriese leerhindernisse insluit (Lomofsky en Lazarus, 2001, p 312; Engelbrecht, 2006, p. 255).

'n Groot deel van die Suid-Afrikaanse bevolking is misken in 'n sisteem waar die strukturering van ondersteuningsnetwerke nie gelykmatig versprei is nie. Aangesien toegang tot spesiale intervensie slegs beskikbaar was wanneer intrinsieke hindernisse tot leer geïdentifiseer is, is sistemiese faktore geïgnoreer en was daar fragmentasie in ondersteuningsnetwerke. Verder het inkonsekwente beleide wat soms in konflik met mekaar gestaan het, asook gesentraliseerde en niedeelnemende besluitneming, die taak verder bemoeilik. Die alternatief was dus 'n geïntegreerde model wat gefundeer is binne drie basiese beginsels: 'n voorkomende benadering, kontekstuele begrip, die integrasie van dienste, integrasie van die kurrikulum en 'n fokus op koste-effektiwiteit (Donald, 1996, pp. 75-77).

Daar word ook gepoog om die identifisering en assessering ten opsigte van hindernisse tot leer te hervorm tot 'n meer werkbare stelsel, waar die klemverskuiwing plaasvind vanaf assessering, met plasing as motiverende krag, na die daarstelling van intervensie by leerders met besondere leerbehoefte (Farrell, 2006, p.293). Hier verleen die bio-ekologiese model die ruimte om 'n benadering te volg wat konsentreer op die sterkpunte van die leerder en die wyses waarop dit gebruik kan word om bepaalde hindernisse te verminder. Hierdie benadering, wat verder ondersteun word deur dinamiese assessering, verander die assesseringsprosedure in

leerondersteuningsaktiwiteit. Die benadering is oorspronklik ontwikkel om hindernisse tot leer binne konteks aan te spreek en sodoende die leerder te motiveer om nie net individuele potensiaal te ontgin nie, maar ook om beskikbare hulpbronne optimaal te benut. Die benadering is gefundeer in verhoudings, omdat sterkpunte eers optimaal funksioneer binne 'n bepaalde dinamiese verhouding (Swart en Pettipher in Landsberg et al., 2007, p.15).

Aangesien die Suid-Afrikaanse konteks soveel behoefte en diversiteit weerspieël, sou die postiewe benadering werkbare resultate kon lewer, aangesien die fokus selfaktualisering en die vorming van identiteit teweeg bring. Volgens Peters (2007, p.98) heers daar tans steeds opvoedkundige ongelykhede en 'n gebrek aan ontwikkeling ten opsigte van persone met bepaalde leerhindernisse.

2.2.8 Uitdagings binne 'n inklusiewe benadering in Suid-Afrika

Bevindinge uit navorsing en evaluasiestudies het verskeie uitdagings vir inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks geïdentifiseer (Archer, Green en Pooler, 1992; Bothma, Gravette en Swart, 2000; Davies en Green, 1998; Oswald, Ackerman en Engelbrecht, 2000). Hieronder val die behoefte aan die konseptuele en praktiese integrasie van die inklusiewe onderwysagenda met dié van die kurrikulum; die behoefte aan die ontwikkeling van opvoederkapasiteit; die behoefte om die moraal en houding van opvoeders aan te spreek; die behoefte om opleiding en ontwikkeling vir inklusie te herevalueer; en die huidige fisiese en psigososiale omgewing van baie skole (Stofile en Green in Engelbrecht en Green, 2007, p.57).

Aangesien aangepaste assessering steeds meer vereistes aan die opvoeder stel, ontstaan die vraag in hoe 'n mate die opvoeders die gebruik daarvan geïmplementeer het. Die uitdaging van die aanpassing van assessering vir spesiale leerbehoefte is die identifisering van die ondersteuning wat benodig word, asook die behoeftes van die bepaalde individu wat die aanpassing van die assessering direk beïnvloed. Dit is dus duidelik dat die probleme ten opsigte van assessering slegs as nog een van die vele uitdagings verwoord kan word. Soos reeds genoem, blyk dit volgens Vandeyar (2005, p.463) uit die studies van Harley en Wedekind (2004), Sieborger en Nakabugo (2001) en Vandeyar en Killen (2003) dat opvoeders moeite het om die verwagtinge van die assesseringspraktyke te verstaan. Daarom is dit nodig om begrip te ontwikkel vir die verstaan van die term “assessering”.

2.3 ASSESSERING

Volgens Le Grange en Beets (2005, p.115) behoort die doel van assessering te wees om te bepaal “*how well learners are able to demonstrate what they have learned*”. Hierdie kennis behoort dan gebruik te word om aan leerders ’n aanduiding te gee van hul vordering. Sodoende word bepaal of die assesseringspraktyk beskou kan word as ’n “*catalyst for change, emancipation and empowerment*” (Le Grange en Beets, 2005, p.118).

Die verandering in die onderwysbeleide het nuwe, meer uitdagende vereistes aan die opvoeders gestel, waar hierdie uitdagings ook soms konflik veroorsaak het met hul persoonlike waardesisteme. Twee van die areas waar daar binne die uitkomsgebaseerde denkwysse ’n paradigmaskuif plaasgevind het, was die wyse waarop die term “assessering” verstaan is, asook die leerder-teikenpopulasie in die klaskamer (Vandeyar, 2005, p.476). In hierdie gedeelte word daar kortliks na die verstaan van die term “assessering” binne die historiese asook die konstruktivistiese denkwysse verwys. Verder word daar verwys na die assesseringsbeleid en die toepassing daarvan deur die “mediators” van die beleid in die klaskamer, naamlik opvoeders. Daar word gepoog om te verduidelik hoe opvoeders die uitdagings van die toepassing van assessering hanteer het, met verwysing na die dimensies van professionele selfvertroue, professionele interpretasie en professionele bewustheid (Vandeyar, 2005, p.476).

2.3.1 Die ontwikkeling van die konsep assessering

Assessering het histories ontwikkel vir die doeleindes van seleksie, veral vir verdere opvoedkundige geleenthede (Conner, 1999, p.9). Omdat daar ’n behoefte ontstaan het om die “beste” kandidate te vind, was die fokus van die assesseringstegnieke om “regverdig” en “objektief” te wees. Die behoefte was dus om die mees “talentvolle” kandidate te selekteer as ’n opvoedkundige belegging, omdat die persepsie bestaan het dat hulle later die meeste sou kon toevoeg tot die ekonomie (Buhagiar, 2007, p.39; Vandeyar, 2005, p.462). Oor die afgelope paar dekades het daar egter ’n groter bewustheid ontstaan van die sentraliteit van assessering as komponent van leer, en volgens Sally Brown (in Horton, 1990, p.5) is een van die kenmerke in hierdie beweging “*the recognition that assessment, as part of education, must be promoting learning opportunities, rather than sorting people into social roles for society.*” Die teoretiese skuif het wegbeweeg van die “meting” van leer na die gebruik van assessering om leer te ontwikkel. Dit het saamgevloei met die verstaan van leer as die leerder se konstruksie van persoonlike ervarings binne ’n bepaalde konteks wat verskil van dié van oordrag van kennis (Buhagiar, 2007, p.39).

2.3.2 Veranderende assesseringspraktyke in Suid-Afrika

Soos reeds gemeld, is die opvoeders in Suid-Afrika vanaf 1994 blootgestel aan 'n reeks radikale veranderinge binne die onderwys. Een van die mees uitdagende en komplekse van hierdie uitdagings binne die uitkomsgebaseerde benadering was die verandering van assesseringspraktyke. Waar tradisionele assessering gekenmerk is deur toetsing, het die nuwe sisteem 'n sterker fokus geplaas op deurlopende assessering, duidelike assesseringskriteria en 'n fokus op die demonstreerbare uitkomst (DoE, 2000 in Vandeyar, 2005, p.462). Hierdie ontwikkelinge het 'n verandering in die tradisionele verstaan van assessering teweeg gebring waar die fokus van assessering verskuif het van 'n eksklusiewe normgebaseerde summatiewe vorm van assessering binne 'n inhoudsgedrewe onderwysstelsel, na 'n kriteriagebaseerde formatiewe assesseringstelsel binne die UGO-perspektief (DoE, 1997a).

2.3.2.1 Die invloed op die assesseringsbeleid

Kurrikulum 2005 en die HNKV is gebaseer op die beginsels van samewerking, kritiese denke, sosiale verantwoordelikheid en die bemagtiging van individue om deel te wees van alle aspekte van die samelewing. Die taak van die nuwe onderwysbeleid is *“the establishment of a just and equitable education and training system which is relevant, of high quality and is accessible to all learners, irrespective of race, colour, gender, age, religion, ability or language”* (DoE, 1997a). Die deurlopende assesseringstrategie (DASS) is voorgestel as die assesseringsbenadering van keuse vir Kurrikulum 2005 (en HNKV). *“The practice of continuous assessment will underpin all assessment across all education and training bands at all levels”* (DoE, 1997a). DASS is dus nie slegs 'n opbou van toetsresultate nie, maar die integrasie van verskeie metodes van assessering wat die volgende behels: deurlopende assessering, diagnostiese assessering, prestasiegebaseerde assessering, selfassessering, maatassessering, portefeulje-assessering, prestasie-assessering, observasie, joernale, assessering saamgestel deur die opvoeder, en die assessering van leer wat reeds plaasgevind het (Rogers, 2003, pp.128-140). Daar het dus 'n duidelike paradigmaskuif plaasgevind vanaf bevordering, wat gebaseer is op 'n eenmalige geassesseerde prestasie, na 'n proses waar leer deurlopend geassesseer word. Sodoende kan die leerder se vordering deurlopend gemonitor en onderhou word waar gereelde terugvoer poog om 'n positiewe leerervaring te skep. 'n Formatiewe assesseringstelsel eerder as 'n summatiewe stelsel word dus bevorder (Le Grange en Reddy 1998, pp.10-11). Daar was dus 'n poging om deur middel van assesseringsprosedures 'n duidelike beeld te vorm van wat leerders weet, en kan doen. Hier is dus 'n groter fokus op die leerder se agentskap in die proses van leer, waar die opvoeder se verwysingsraamwerk tydens assessering in die klaskamer

nie die enigste is nie. Die vraag is egter of hierdie beleid prakties uitvoerbaar is volgens die daargestelde beginsel wat dit propageer.

Alternatiewe assesserings is volgens Buhagiar (2007, p.42) slegs moontlik wanneer leerders aktief betrokke raak by assessering wat hul proses van leer ondersteun, en dit nie onderdruk nie. Hierdie wyse van assessering skakel sterk met die konstruktivistiese beginsels van leer (Buhagiar, 2007, p.42). Die waarde van selfassessering en maatassessering is geleë binne die aktiewe deelnemende aard daarvan. Tog moet dit nie verwar word met formatiewe assessering nie – dít verwys na die funksie van die assessering, waar opvoederassessering en leerderassessering verwys na die persoon wat die assessering uitvoer. Die proses is egter net formatief indien dit formatief gebruik word deur opvoeders en leerders (Buhagiar, 2007, p.42; Nakabugo en Siebörger, 1999, p.288). Die funksie is om leerders en opvoeders in te lig in verband met die leerder se vordering, waardeur die leerproses verbeter. 'n Studie deur Black en William (1998, p.3) het getoon dat alle leerders (ook leerders met leerhindernisse) voordeel trek uit deurlopende assessering waar die proses van leer verbeter is. Dit is egter noodsaaklik dat terugvoer van formatiewe assessering gereeld en onmiddellik gegee word en op bepaalde aspekte fokus, naamlik: konseptualisering en konsepvorming, begrip, graad van insig bekom, kennis verwerf, toepassing van kennis, probleemoplossing, redenasievermoë, analise en sintese, 'n vermoë om afleidings te maak en om te evalueer. Sodoende kan probleemareas dadelik geïdentifiseer en aangespreek word (Orlich et al., 1990, p.29).

2.3.2.2 Normatiewe en formatiewe assessering

Normatiewe assessering het ten doel om te besluit of die leerder bevoeg is om te vorder na 'n volgende fase wat binne die gemeenskap as belangrik geag word. Om te kan vorder, moet daar dus voldoen word aan 'n bepaalde vooropgestelde norm of standaard van bevoegdheid wat bepaal is volgens die verwagte gemiddelde prestasievlak van die groep. Omdat normatiewe assessering op grond van 'n vasgestelde standaard plaasvind, moet dit gebaseer word op 'n vorm van gradering wat objektief en ekstern geldig is. Ongelukkig was hierdie vorm van assessering dominant in die meeste samelewings en het punte en graderings die proses van onderrig en leer grootliks beïnvloed. Assessering het die proses van leer bepaal en vrees vir mislukking was beperkend vir die leerproses (Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, p.98; Le Grange en Reddy 1998, pp.10-11).

Die fokus van formatiewe assessering is om leerders te help om tydens die leerproses te ontwikkel en sodoende by te dra tot die “vorming” van hulle ontwikkeling. Dit fasiliteer eerder as om te

oordeel, en elkeen van die verskillende soorte formatiewe assesserings het bepaalde voordele vir onderrig en leer. Verder word konstruktivistiese beginsels as basis gebruik vir die proses van formatiewe assessering binne UGO (Donald, Lolwana en Lazarus, 2010, p.99). Die verskillende soorte assesserings (prestasiëgebaseerde, vorm-en-inhoud- en diagnostiese assessering) is reeds in Hoofstuk Een verduidelik.

Die Staatskoerant Vol. 396, No. 18998 van Junie 1998 stel die volgende kriteria waaraan formatiewe assessering behoort te voldoen:

- assesser die leerder se prestasie en vordering;
- vorm ’n essensiële deel van die leerder se totale assessering;
- moet deurlopend wees; moet diagnosties wees en die leerders se sterk- en swakpunte monitor; help om die tempo van leer te bepaal; moet deursigtig wees;
- verseker dat werk vir die leerder relevant is; meer informeel toegepas word en deel vorm van daaglikse assessering;
- moedig leerders aan om trots te wees op hul eie werk (DoE, 1998b).

Swan (1993, p.200) noem die ses dimensies wat in ag geneem behoort te word om te verseker dat leer optimaal aangemoedig word tydens die proses van formatiewe assessering, naamlik: die prestasies wat geassesseer word; ’n toepaslike metode van assessering; ’n graad van deursigtigheid; ’n graad van buigsaamheid en eienaarskap; die omvang en kohesie van die opdrag; en die konteks.

Lowery (2003, p.17) het in sy studie “*Assessment insights in the classroom*” verwys na die gebruik van aangepaste vorme van assessering om formatiewe assessering optimaal te benut, onderrig te verbeter en leer te fasiliteer. Hy noem (2003, p.18) dat deur ’n wye verskeidenheid assesseringsinstrumente te gebruik, die onderskeie behoeftes van die verskillende leerders aangespreek word.

Hoewel opvoeders in die posisie verkeer om deurlopend unieke inligting te versamel wat van groot waarde is vir formatiewe assessering, word daar van hulle verwag om verslag te lewer van assesseringsresultate aan derde partye. Die gebruik van hierdie opvoeder-gegenereerde inligting vir bestuursaangeleenthede (die keuse van leerders) en aanspreeklikheidsaangeleenthede (om die prestasie van leerders, opvoeders of skole te evalueer op nasionale vlak), verskaf aan assessering ’n summatiewe dimensie (Buhagiar, 2007, p.45). Verder het opvoeders ook getoon dat hulle

bekommerd is oor die intense papierafhanklikheid wat vereis word tydens die rekordhouding en optekening van die leerders se vordering (Vandeyar, 2005, p.462).

In 2004 het die Minister van Onderwys, Naledi Pandor, aangevra dat die protokol vir assessering vir skole opgestel moet word. Die protokol sou poog om die rekordhouding en rapportering binne die Nasionale Kurrikulumverklaring in alle skole te reguleer, om sodoende die werkslading van die opvoeders te verminder. Hierdie protokol is voltooi op 21 Oktober 2005 en met aanvang Januarie 2006 in alle skole geïmplementeer. Verder sou leerderprofiel geïmplementeer word met aanvang 2007 in die Grade R, 1, 4, 7 en 10, en opvoeders moes ook jaarlikse assesseringsprogramme van die verskillende leerareas voorlê. Riglyne is opgestel om opvoeders te help om die protokol prakties te implementeer (DoE, 2005a, p.2).

Die samelewing sal altyd behoefte hê aan die een of ander vorm van normatiewe assessering, aangesien vordering volgens bekwaamheid 'n praktiese funksie het. Die wisselwerking tussen normatiewe en formatiewe assessering moet eerder beskou word as 'n kwessie van klem; en alhoewel normatiewe assessering nodig is, behoort dit nie die dominante rol te speel binne die onderwys nie. Formatiewe assessering behoort dominant te wees tydens die “vormingsjare” van 'n kind (Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, p.99).

2.3.3 Aangepaste assessering

Binne die literatuur bestaan daar tans 'n kennisgaping met betrekking tot die verstaan van die konsep “aangepaste assessering”. Die terme “aangepaste” en “alternatiewe” assessering word soms verwar en verkeerd gebruik. Soos reeds verduidelik in Hoofstuk Een, word die term “aangepaste assessering” gebruik waar die uitkoms en standaard van assessering dieselfde bly, maar die metode van assessering aangepas word om die hindernis tot leer te minimaliseer (DoE, 1999, p.1). Alternatiewe assessering verwys na 'n assessering wat individueel ontwikkel word na aanleiding van 'n persoonlike ondersteuningsplan vir 'n individu wat nie teen die voorgestelde uitkoms van die kurrikulum geassesseer kan word op die stadium wat die assessering toegepas word nie (Byrnes, 2004, p.58). Hierdie aspek word later in meer diepte bespreek.

Popham en Hussek (1969, p.178) het reeds in 1969 die stelling gemaak dat wanneer leerders geassesseer word volgens vooropgestelde kriteria (assesseringstandaarde), opvoeders verblind word vir die prestasie van die leerder teenoor sy eie vermoë en vaardighede. Cedric Cullingford (1997,

p.1) rig 'n waarskuwing waar hy assessering bekryf as 'n tweesnydende swaard. Alhoewel assessering 'n noodsaaklike hulpmiddel is waar dit die beginpunt is om iets beter te skeep, te verbeter en verfyn (in hierdie geval die proses van onderrig en leer), beskik dit ongelukkig ook oor die potensiaal om te vernietig wat dit poog om te verbeter. Hierdie destruktiewe sy van assessering is nie altyd so duidelik nie, en juis daarom kan die proses wat poog om te verbeter, lei tot die begin van die einde. Ongelukkig word leerders met spesiale leerbehoefte dikwels getref deur hierdie verdoemende profesie. Juis daarom bied aangepaste assessering binne die inklusiewe benadering tot onderwys 'n opsie waar leerders met leerhindernisse nie noodwendig aan hierdie praktyke onderwerp word nie. Dit poog om:

- 'n balans te verkry tussen die leerder se individuele behoeftes en die handhawing van die geldigheid van die assessering; met ander woorde, om die hindernis aan te spreek en nie daarvoor te kompenseer nie;
- te verhoed dat verskille geïmpliseer, gevestig, versterk en bevestig word; met ander woorde, 'n eksklusiewe raamwerk;
- aan die resultate van die assessering die geleentheid te bied om die behoeftes van die leerder te identifiseer, en sodoende aan die opvoeder die geleentheid te bied om die leerder in die leerproses te ondersteun.

Dit sal die opvoeder ondersteun om toepaslike intervensiestrategieë te beplan sodat alle hindernisse tot leer effektief aangespreek word (DoE, 2002b, p.9).

Die doel van aangepaste metodes van assessering is dus om die impak van 'n wye spektrum van intrinsieke sowel as ekstrinsieke hindernisse op die assesseringsprestasie van die leerder te minimaliseer. Die voorsiening van aangepaste assesseringstrategieë is om voorsiening te maak vir die funksionele verskille tussen verskillende leerders (DoE, 2002b, p.2; Bowen en Ferrell, 2003, pp.10-12; Parrish en Stodden, 2009, pp.47-50).

2.3.3.1 'n Internasionale perspektief

Volgens 'n studie deur Pepper (2007), "*Assessment for disabled students: an international comparison*", wat in 25 lande uitgevoer is om die aanpassings ten opsigte van assessering te ondersoek, was daar verskeie raakpunte.

Uit die studie het dit geblyk dat daar 'n groot bewustheid van die gelykheid en geldigheid van assessering is. Gelykheid word beklemtoon met betrekking tot geleenthede (in Finland, Swede en Australië), maar ook met betrekking tot die interne geldigheid van die assessering (in Texas en Queensland). Die fokus in Australië is dat die resultate van die assessering moet aantoon wat die leerder gedoen het, en nie wat hy onder ander omstandighede sou kon doen nie (Pepper, 2007, p.12). Die fokus vir die gebruik van aangepaste assessering berus op akkommodasie. Dit stem ooreen met die term “aangepaste assessering”, waar die fokus ook berus op die aanpassing of akkommodasie van die assessering deur die gebruik van ander metodes of tegnieke om die assessering toe te pas. Die standaard van die assessering bly egter dieselfde. Dit blyk dat gedokumenteerde getuienis wat die hindernis beskryf, asook die effek wat dit op die assesseringsprosedure uitoefen, 'n voorvereiste is in baie lande (Nederland, Nieu-Seeland, Singapoer en Australië). Verder is dit belangrik dat die aangepaste assesseringsmetodes moes reflekteer op die aanpassings wat tydens die onderrig-leerproses gemaak is (Texas, Saskatchewan, Singapoer en Suid-Afrika) (Pepper, 2007, p.4). Akkommodasies word beskryf as veranderinge wat gemaak word tydens die aanbieding van die assessering of die reaksie van die leerder (Bowen en Rude, 2006, p.24). Die VSA het 'n tipologie vir assesseringsaanpassings ontwerp, naamlik: aanbiedingsakkommodasies, reaksie-akkommodasies, situasie-akkommodasies en skeduleringsakkommodasies (Pepper, 2007, p.12). Aangepaste assessering behoort dus volgens 'n bepaalde struktuur, na gelang van die behoefte van die individu toegepas te word. Akkommodasies moet van toepassing wees op die individu met die doel om die impak van die hindernis op die assessering te minimaliseer. Hier word dus beklemtoon dat assessering slegs een aspek van die onderrig-en-leersituasie is. Met betrekking tot die verandering in assesseringsmetodes verskaf sommige sisteme, soos dié in Nieu-Suid-Wallis en Alberta, vorms van aanpassings. Die behoefte van die hindernis moet dan binne hierdie raamwerk van moontlike aanpassings geplaas word. Quebec, byvoorbeeld, verskaf weer 'n lys van hindernisse waarvoor aanpassings gemaak mag word. Die aanpassing word toegelaat op die basis van die behoeftes van die bepaalde individu (Pepper, 2007, p.8).

Volgens verskeie studies het veral die beleide en wetgewing in die vorm van die *No Child Left Behind* (NCLB, 2002) en *The Individuals with Disabilities Improvement Act* (IDEA, 2004) die wyse verander waarop uitkomstevir leerders met spesiale behoeftes benader word, met 'n fokus op die bestuur van assessering binne die raamwerk van die algemene kurrikulum (Bowen en Rude, 2006, p.24; Parrish en Stodden, 2009, pp.46-47; Byrnes, 2004, p.58; Destefano, Shriner en Lloyd, 2001, p.7; Bowen en Ferrell, 2003, p.14; Ysseldyke, Thurlow, Bielinski, House, Moody en Haigh, 2001,

p.212). Hier raak die term “alternatiewe assessering” relevant waar die standaard en uitkoms van die kurrikulum verander word. In die V.S.A word aanpassings aan assessering deur nasionale wetgewing versoek. Wanneer hierdie aanpassing egter steeds nie voldoende is om ’n toepaslike weergawe van die leerder se vermoë te verskaf nie, mag die persoon vrygestel word van assessering, of ’n alternatiewe vorm van assessering ondergaan (Pepper, 2007, p.7).

Somtyds lei die moontlike aanpassings van assessering tot groot kontroversie. In 2006 is wetgewing in Hongarye uitgevaardig wat bepaal het dat studente met hindernisse ’n addisionele agt punte ontvang tydens hul intree-assessering by instansies van hoër onderwys. Die debat het gehandel oor die moontlikheid van ’n beduidende voordeel wat hierdie studente daaruit sou trek (Pepper, 2007, p.5).

Vir kognitiewe en fisieke hindernisse word aangepaste en alternatiewe metodes van assessering toegelaat in onder andere Kanada, Brits-Columbië, Duitsland, Griekeland, Hongarye, Slowenië en die VSA. In Ontario word opvoeders selfs toegelaat om die volle spektrum van die leerder se werk te gebruik om ’n assessering van hul prestasie te maak (Pepper, 2007, pp.9-10).

Kwytskelding van assesserings vir leerders met leerhindernisse word toegelaat in Duitsland, Griekeland en Litaue, en in Queensland word vrystelling verleen indien daar genoeg ander dokumentasie van die leerder se werk bestaan (Pepper, 2007, p.11). In Nederland het nasionale beleid wegbeweeg van die konsep “spesiale onderwys” na die nuwe konsep “gepaste onderwys”. Hierdeur word leerders se sterk en swak areas geanaliseer om ’n gepaste rigting en kwalifikasie te selekteer (Pepper, 2007, p.6).

2.3.3.2 Aangepaste assessering in Suid-Afrika

Die Onderwys-witskrif 6, *Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System* (DoE, 2001), stel dit duidelik dat alle leerders binne dieselfde kurrikulum en assesseringsraamwerk geassesseer behoort te word. Assessering binne die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel moet die riglyne volg wat voorgestel word deur die Grondwet en ander relevante beleidsdokumente. Beleide wat verband hou met Kurrikulum 2005, die HNKV en inklusiewe onderwys verskaf ’n raamwerk vir ’n nuwe denkwysie met betrekking tot aangepaste assessering. Kurrikulum 2005, die HNKV en Onderwys-witskrif 6 beklemtoon dat onderwyspraktyke met die volgende beginsels verband moet hou: alle leerders kan leer indien hulle die nodige ondersteuning

ontvang; UGO is leerdergebaseerd en die tempo van leer word deur die leerder self bepaal; skole moet die geleentheid skep vir leerders om suksesvol te wees; 'n skuif weg van die etikettering en kategorisering van leerders op grond van gestremdhede en hindernisse wat leerders ervaar; voorsiening moet gemaak word om hindernisse aan te spreek volgens die vlak van ondersteuning benodig (DoE, 2002b, p.4; Pepper, 2007, pp.20-21). Volgens *Curriculum 2005: Assessment Guidelines for Inclusion* (2002b) behoort assessering op die vier basisbeginsels van UGO te berus: duidelikheid van fokus, uitgebreide geleentheid, hoë verwagtinge en afwaartse ontwerp (Spady, 1994, pp.10-18; 2008, p.21).

Vanuit bogenoemde is dit duidelik dat spesiale aanpassings gemaak moet word met betrekking tot assessering in 'n poging om binne die beginsels van die beleid regverdig te wees teenoor alle leerders. Daar is 'n verskeidenheid praktiese maniere hoe opvoeders aktiwiteite en assesserings kan aanpas om aan die bepaalde behoeftes van die individuele leerder te voldoen:

- Leerders behoort genoeg tyd te kry om bevoegdheid in assesseringsaktiwiteite te demonstreer. Ander, meer toepaslike metodes mag gebruik word, asook meervoudige geleentheid.
- Instruksies of opdragte mag aan leerders voorgelees word en 'n antwoord mag gedikteer word aan 'n persoon wat dit vir hul neerskryf. Antwoorde mag ook op band opgeneem word. Hierdie metodes ondersteun leerders wat taal-, lees-, skryf-, visuele of fisieke hindernisse ondervind omdat handbeweging gestrem word.
- Assessering kan 'n praktiese komponent bevat waar leerders hul bevoegdheid kan demonstreer sonder om taal te gebruik. Dit is veral toepaslik vir leerders wat taalhindernisse ondervind.
- 'n Opdrag of aktiwiteit kan ontwikkel word om die opdrag wat deur die res van die klas uitgevoer word, te vervang.
- Ontwikkel 'n taak wat aan leerders die geleentheid bied om 'n bepaalde uitkoms suksesvol te illustreer (DoE, 2002b, pp. 8-9).

Verskillende soorte hindernisse sal aangespreek word deur verskillende metodes van aangepaste assessering. Spesifieke hindernisse kan soms geïntegreer word en dus meer as een aanpassing verg. Strategieë wat toegepas word, sal afhang van verskillende faktore wat betrekking het op die hindernis, soos byvoorbeeld wanneer die hindernis ontstaan het, of dit slegs tydelik van aard is, en of

dit fluktueer. Elke skool of instansie behoort hul eie assesseringspan te hê wat verantwoordelik is om die proses prakties te bestuur (DoE, 2002b, pp.9-10).

Die distriksondersteuningspan (waarna in Onderwys-witskrif 6 verwys word), is verantwoordelik vir die volgende: opleiding, monitering en ondersteuning van skoolspanne by die identifisering van hindernisse tot leer en toepaslike assesseringsmetodes; beskikbaarstelling van toerusting wat benodig mag word vir aangepaste assessering, en die versekering dat die voorskrifte met betrekking tot konfidensialiteit te alle tye gehandhaaf word (DoE, 2002b, pp.10-11; DoE, 2005c, pp. 20-22). DoE (2005c, p.6) stel dit so: “...*the key to reducing barriers to learning within all education and training lies in a strengthened education support service.*”

Alhoewel daar spesifieke hindernisse tot onderrig en leer behandel word, asook moontlike aanpassings wat gemaak kan word om assesseringsmetodes meer toepaslik te maak vir individue, word die sleutelkonsep as volg saamgevat: “*any other barriers not mentioned above (in die dokument) can be addressed in creative ways developed by educators with the assistance of the school as well as the district support teams*” (DoE, 2002b, p.18).

Uit die studie onderneem deur Pepper (2007) is dit duidelik dat, wat die bestaande beleide betref, Suid-Afrika vergelyk kan word met die res van die ontwikkelde lande in die wêreld (pp.20-22). Tog het die voorafgaande gedeeltes duidelik getoon dat dit nie noodwendig die beleid is nie, maar die implementering daarvan – veral in die area van assessering – wat ’n uitdaging is. Die vraag bly egter wat die ervaring van opvoeders van aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer is, veral omdat dit blyk dat die diversiteit van leerderbehoefte vermeerder en die behoefte aan praktykgerigte verandering binne die onderwys steeds vermeerder. Aanpassing binne die bestaande kurrikulum was dus noodsaaklik.

2.4 UITKOMSGEBASEERDE BENADERING TOT ONDERRIG EN LEER

(UGO)

Aangesien ’n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys versoenbaar was met die beginsels van inklusiwiteit, sou dit toepaslik wees om voorsiening te maak vir die nuwe onderwysbehoefte in Suid-Afrika. Die vier basisbeginsels van UGO hou belangrike implikasies in vir assesseringspraktyke. Indien opvoeders die fundamentele beginsels van hoëkwaliteit-assessering verstaan – geldigheid, regverdigheid, diskriminasie en betekenisvolheid – sal hulle nie probleme

ondervind om hul bestaande metodes van assessering aan te pas by die breë riglyne wat deur die beginsels van UGO verskaf word nie (Vandeyar, 2005, p.463). Volgens Vandeyar (2005, p.463) blyk dit egter vanuit die studies van Harley en Wedekind (2004), Sieborger en Nakabugo (1999) en Vandeyar en Killen (2003) dat opvoeders dit moeilik vind om die verwagtinge van die assesseringspraktyke te verstaan. Baie van die riglyne is aan opvoeders oorgedra deur middel van omsendbriewe en werkswinkels waar die inligting nie genoegsaam verduidelik is nie.

2.4.1 Wat is die uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys?

Killen (1992 in Rogers, 2003, p.97) is van mening dat “[...] *OBE is an approach to planning, delivering and evaluating instruction that requires teachers and students to focus their attention and efforts on the desired end results of education, particularly when those end results are expressed in terms of student learning.*” Genis (1997 in Rogers, 2003, p.97) ondersteun dié siening en beskryf UGO as ’n evalueringsstelsel, ’n filosofie, ’n leersistelsel bestaande uit uitkomst, prosesse en assessering, en ’n model van onderrig. Hier word die belangrikheid van assessering dus uitgelig as integrale en integrerende deel van die onderrig-leerproses. Volgens Rogers (2003, p.97) kan ons dus twee afleidings maak. Eerstens word die fokus geplaas op wat die leerders moet kan doen, en in die tweede plek op die feit dat die kurrikulum, onderrig en assessering so georganiseer moet word dat die leerders die verlangde uitkomst kan bereik. Bixler (2002, p.1) stel ’n verdere vereiste, naamlik dat die uitkomst moet voldoen aan die behoeftes wat die samelewing stel, en dat die stelsel moet verseker dat alle studente hierdie uitkomst behoort te bereik voor die einde van hul skoolopleiding. Alexander (2002, p.1) voeg hierby dat die kurrikulum so ontwerp behoort te word dat die leerder aan die vooropgestelde uitkomst kan voldoen.

Spady (2008, p.25) het dit op grond van ’n integrasie van die drie sleutelwoorde in die titel “UGO” as volg geïnterpreteer: “Definieer, ontwerp, bou en organiseer alles binne ’n onderwysstelsel, met die fokus op dié dinge met langdurige betekenis waarvan ons uiteindelik wil hê dat elke leerder dit suksesvol kan demonstreer, as ’n resultaat van hulle leerervarings binne daardie stelsel.”

2.4.2 Karaktereienskappe van UGO

UGO word gedefinieer deur uitkomst (Devlin, 2000, p.1; Killen, 1999, p.2; Malan, 2000, p.27; Spady, 1996, p.1). Dit is daarom nodig om presies te verstaan wat met die term “uitkoms” bedoel word. Killen (1999, p.1) onderskei tussen twee verskillende soorte uitkomst: Die eerste soort sluit prestasie-aanwysers soos toetsuitslae in, terwyl die tweede gewoonlik geïllustreer word in terme van

wat leerders weet en kan doen as 'n gevolg van hul onderrig. Binne die UGO-perspektief word daar gewoonlik na die tweede soort verwys. Spady (1994, p.76; 2008, p.22) verduidelik uitkomst in terme van leer wat plaasgevind het as “die werklike resultate van leer wat leerders kan demonstreer. Dit sluit die integrasie en toepassing van inhoud in, bevoegdheid en selfvertroue in werklike omstandighede waar prestasie verlang word wanneer die formele instruksieproses afgehandel is.” Devlin (2000, p.1) stel dit duidelik dat “*outcomes actually happen, somebody does something*”. Leerders word dus duidelik in kennis gestel wat van hulle verwag word in terme van prestasie, asook die kriteria en vlakke vir hierdie prestasie deur die voorsiening van die kriteria en vlakke van prestasie voor die aanvang van die opdrag.

Spady (1994, p.9) noem drie aannames waarop die doelwitte van UGO berus: Eerstens, die aanname dat alle leerders oor die vermoë beskik om te leer; net nie noodwendig teen dieselfde tempo en op dieselfde manier nie. Tweedens, dat suksesvolle leer lei tot meer suksesvolle leer, en derdens, dat skole oor die mag beskik om die omstandighede te beheer wat suksesvolle leer direk affekteer. Verder verduidelik Spady (1994, pp.10-18; 2008 p.21) die beginsels om hierdie doelwitte in die praktyk toe te pas. Al hierdie beginsels word vervat binne *Curriculum 2005: Assessment Guidelines for Inclusion* (DoE, 2002b, p.5) wat in die afdeling oor assessering in meer diepte bespreek is.

2.4.3 Die rasionaal vir die keuse van UGO om onderwys in Suid-Afrika te vernuwe

Hierdie gedeelte is nie 'n kritiese analise van UGO soos vervat in die studie van Jansen (1998, pp.321-331), of 'n bepreking van die voordele en nadele van UGO as 'n opvoedkundige model soos deur Botha (2002, pp.361-371) aangebied, of om te bevraagteken of UGO werklik 'n beduidende paradigmaskuif verteenwoordig soos wat Malan (2000, pp.22-28) aandui nie. Dit poog ook nie werklik om te verwys na die kontroversiële wyse waarvolgens dit geïmplementeer is nie (Bilgnaut, 2009, pp.101-102, Naong, 2008, pp.164-176). Die hooftokus van hierdie gedeelte is om 'n raamwerk te verskaf sodat begrip verkry word aangaande die beginsels van UGO, in hoe 'n mate dit skakel met die kurrikulum, asook die implementering van assessering binne 'n inklusiewe klaskamer. Uitkomstgebaseerde onderwys steun in 'n groot mate op konstruktivistiese beginsels. UGO is in 1996 as die “nuwe” opvoedkundige filosofie in Suid-Afrika aanvaar in 'n poging om die ongelykhede binne die onderwysstelsel in 'n post-apartheid Suid-Afrika aan te spreek. Die algemene opinie was dat die Christelik-nasionale onderwys (CNO) nie bevoeg was om die behoeftes van alle Suid-Afrikaners aan te spreek nie, veral nie van diegene wat benadeel is deur die

apartheidsregering nie (Adendorf, 2007, pp.72-73; Alexander, 2002, p.1; Botha, 2002, p.362 en p.365).

Soos reeds in Hoofstuk Een gemeld, het die Minister van Basiese Onderwys, Me Angie Motshekga, in Junie 2010 (p.1) bevestig dat die hersieningskomitee bevind het dat opvoeders kurrikulum- en administratiewe oorlading beleef. Die nuwe Kurrikulum en Assesseringsbeleidstellings belooft om die bestaande kurrikulum te “herverpak”. In die algemene doelstellings van die Suid-Afrikaanse kurrikulum sal die spesifieke doelwitte van elke vak en duidelik uiteengesette temas wat gedek behoort te word elke kwartaal verskaf word, asook ’n vooropgestelde hoeveelheid assesserings per kwartaal. Hiervolgens word uitkomstige geabsorbeer binne meer bereikbare doelwitte en die vereistes vir inhoud en assesserings sal duideliker verwoord word. Die term “leerarea” word verander na “vak” en die vakke in die intermediêre fase word gereduseer van ag tot ses. Verder word daar gepoog om werkboeke te voorsien vanaf Graad 1 tot 6; ’n Eerste Addisionele Taal word onderrig vanaf Graad 1; eksterne eksaminering vind plaas in Graad 3, 6 en 9 in geletterdheid en gesyferdheid; en dieselfde koderingstelsel word gebruik vanaf Graad R tot 12. Sy noem verder dat die hoofprioriteit geleë is binne ’n poging om fundamentele verandering binne die skoolsektor te bewerkstellig. Hierdie plan word genoem *Action Plan 2014: Towards the Realisation of Schooling 2025* (Motshekga, 2010, pp.3-4).

2.4.4 UGO en die kurrikulum in Suid-Afrika

UGO vorm die basis van die Suid-Afrikaanse kurrikulum (DoE, 2002a, p.1). Kurrikulum 2005 is die ontwerp waarin hierdie benadering gemanifesteer is. Dit is op die volgende beginsels gebaseer: lewenslange leer, ontwikkeling van selfvertroue en onafhanklike denke, geletterdheid en syfervaardigheid, respek vir die omgewing en die vermoë om in die gemeenskap te funksioneer as kritiese en aktiewe burgers (DoE, 2001 in Rogers 2003, p.21).

Vanaf 1994 was daar verskeie veranderinge binne die Suid-Afrikaanse onderwyssistiem (DoE, 1997a; DoE, 2002a; DoE, 2003 en 2005a; Lelliott, Mwakapenda, Doidge, Du Plessis, Mholo, Msimanga, Mundalamo, Nakedi en Bowie, 2009, p.47; Carl, 2007, p.201). Dit was duidelik dat daar verskeie uitdagings bestaan het rondom die implementering van Kurrikulum 2005 (Williamson en Lemmer, s.j., p.138; Chisholm, 2003, p.3). Alhoewel daar ’n sterk ondersteuning vir die beginsels van UGO vir onderrig en leer was, is die implementering daarvan beperk deur verskillende faktore. Vir die doeleindes van die studie kan die volgende uitgesonder word:

- ’n verwronge kurrikulumstruktuur en -ontwerp;
- ’n gebrek aan gerigtheid tussen die kurrikulum en die assesseringsbeleid;
- ontoereikende oriëntasie, opleiding en ontwikkeling van opvoeders;
- “beleidsoorlading” en beperkte oordrag van leer binne die klaskamer.

Verdere probleme was dat die implementering van bo na onder geskied het (Knight, 2005, p.19) en dat daar van opvoeders verwag is om nuwe benaderings tot beplanning, onderrig en assessering te volg (Vandeyar en Killen, 2003, p.119). Baie opvoeders het die nuwe terminologie moeilik gevind en gevoel dat die opleiding om die “paradigmaskuif” te implementeer nie voldoende was nie (Jansen, 1998; DoE, 2002b, p.2; Motseke, 2005, pp.114-116; Jacobs en Chalufu, 2000, p.106). Lelliott et al. (2009, pp.54-59) som etlike van hierdie uitdagings op binne die terme “opvoedersfaktore, leerderfaktore, hulpbronne en ondersteuning.”

UGO bly egter steeds die basis van die HNKV (DoE, 2002a). Spady (2008, p.25) is egter van mening dat Kurrikulumgerigte Onderwys (KGO) wat voorgee om UGO te wees eerder toegepas word in Kurrikulum 2005, sowel as in die HNKV. Binne KGO beskryf hy die volgende as fokuspunte: kurrikulumgebaseerde uitkomst, inhoudsgebonde doelwitte, kalendergebaseerde geleenthede, sellulêrgebaseerde organisasie (een opvoeder met ’n gegewe graadvlak leerders in een vertrek vir ’n bepaalde tyd), wedywingegnede oriëntasie en gemaklikheidsgebaseerde operasies. Spady (2008, p.24) is veral ontevrede met die HNKV se konseptualisering van die term “uitkoms” en noem dat die kurrikulumraamwerk nie gebou is op die begrip van “toekomsgerigte vertrekuitkomst” nie. Hy verduidelik dié term as die “roluitvoeringsvaardighede en kwaliteite wat leerders sou bemagtig en ondersteun vir die toekoms wat hulle tegemoet moet gaan”.

Vir die doeleinde van hierdie studie is dit veral belangrik om op die volgende twee aspekte te fokus wat geïdentifiseer is as probleemareas binne die implementering van Kurrikulum 2005: ’n gebrek aan gerigtheid tussen die kurrikulum en die assesseringsbeleid; en die ontoereikende oriëntasie, opleiding en ontwikkeling van opvoeders. Met die implementering van die HNKV is daar gepoog om die volgende vier areas aan te spreek:

- verbeterde onderwyseroriëntering en -opleiding;
- verbeterde leerondersteuningsmateriaal;
- verbeterde provinsiale ondersteuning;
- die heroorweging van tydskaal vir implementering (DoE, 2002a, p.5).

Aangesien dit duidelik blyk dat daar ’n behoefte ontstaan om die bestaande kurrikulum binne die inklusiewe benadering tot onderwys aan te pas, is dit nodig om te bepaal watter aanpassings toepaslik is.

Strategieë vir differensiasie binne die kurrikulum word verskaf in die DoE (s.j., pp.2-6), waar veral drie komponente uitgelig word in die vorm van die volgende drie vrae:

- Hoe kan die inhoud of konteks gedifferensieer word om dit relevant te maak vir die individuele leerder?
- Watter differensiasie moet plaasvind binne die leerprogram en hoe kan die metode van aanbidding aangepas word?
- Wat moet in ag geneem word tydens die assessering van die leerder?

Aangesien die fokus van die studie assessering is, is dit belangrik om te verstaan dat die “assesseringstandaard”, wat dui op die verwagte omvang van prestasie in elke leerarea en graad, vanuit die leeruitkomste gegeneer word. Die leeruitkoms spesifiseer die volgorde waarin die kernbegrippe, inhoud en vaardighede van elke leerprogram verwerf moet word (Rogers, 2003, pp.108-109). Assessering is dus steeds ’n integrerende aspek waar die leerder se verworwe kennis en vaardighede die fondament tot verdere ondersteuning verleen. Dit is egter ’n baie komplekse proses en duidelike riglyne vir die bepaling en implementering van aangepaste metodes van assessering binne die inklusiewe, uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys is steeds baie ontoereikend.

Die SIAS-dokument verleen ’n moontlike struktuur om hierdie proses vir die opvoeder meer toeganklik te maak. Vervolgens sal dié dokument kortliks bespreek word.

2.5 DIE “NATIONAL STRATEGY ON SCREENING, IDENTIFICATION, ASSESSMENT AND SUPPORT”(SIAS-DOKUMENT).

Die SIAS-strategie (DoE, 2008), dien as ’n sistemiese intervensie binne die onderwysstelsel om die proses van identifisering, assessering en die voorsiening van ondersteuningsprogramme aan alle leerders wat ondersteuning verlang, te struktureer. Sodoende word deelname en inklusiewe praktyke gepropageer en word die beginsels van Onderwys-witskrif 6 ondersteun (DoE, 2001, p.7). Aangesien die identifisering van hindernisse tot leer en die toepaslike ondersteuning ’n uitdaging is, het die SIAS-dokument moontlike riglyne in hierdie verband verskaf (DoE, 2009, pp.3-4).

Die beleidsraamwerk is om 'n profiel vir elke leerder te ontwikkel, vanaf die eerste skooltoetreding in Gr R. Dit word gestruktureer op 'n manier wat verseker dat opvoeders en skole die ondersteuningsbehoefte van alle leerders verstaan om sodoende die Nasionale Kurrikulumvoorstel te ondersteun.

Dit verskaf eerstens 'n raamwerk waarvolgens die behoeftes van die individuele leerder binne die huis- en skoolkonteks, en dus binne alle sisteme, geïdentifiseer word. Sodoende word die vlak en omvang van die addisionele ondersteuning wat benodig word, bepaal. Tweedens verskaf dit die proses waarvolgens toegang tot ondersteuning op verskeie vlakke bekom kan word. Dit identifiseer die verantwoordelikhede van die opvoeders, bestuurders, distriksondersteuningspanne en ouers of versorgers deur 'n stel riglyne te verskaf (DoE, 2008, p.1; DoE, 2009, p.4).

Volgens statistieke (DoE, 2008, p.2) word 'n vinnig groeiende aantal leerders jaarliks vanaf hoofstroomskole na spesiale skole verwys. Binne drie jaar (2004-2007) het die aantal leerders vermeerder met ongeveer 15 000 (vanaf 77 752 tot 93 000). Juis omdat toegang tot spesiale skole baie beperk is, is 'n vasgestelde proses van “*screening, identifying, assessing and support*” nodig om te verhoed dat leerders met leerhindernisse gemarginaliseer word binne hoofstroomonderwys. Op die oomblik is daar 'n gebrek aan betrokkenheid van opvoeders, ouers en leerders by die assesseringsproses. Verder voldoen die huidige identifisering en assessering van leerders nie aan die behoefte vir die vestiging van ondersteuningsnetwerke vir leerders met hindernisse tot leer nie.

Die implementering van dié strategie behels die opleiding van alle opvoeders, bestuurders en Provinsiale- en Distriksbeamptes in die toepassing van die strategie. Verder word uitgebreide konsultasie met ander departemente, onder andere die Departement van Gesondheid en Sosiale Ontwikkeling, beplan in 'n poging om dienste en prosedures op alle vlakke te rig (DoE, 2008, p.2).

2.6 IMPLEMENTERINGSKWESSIES

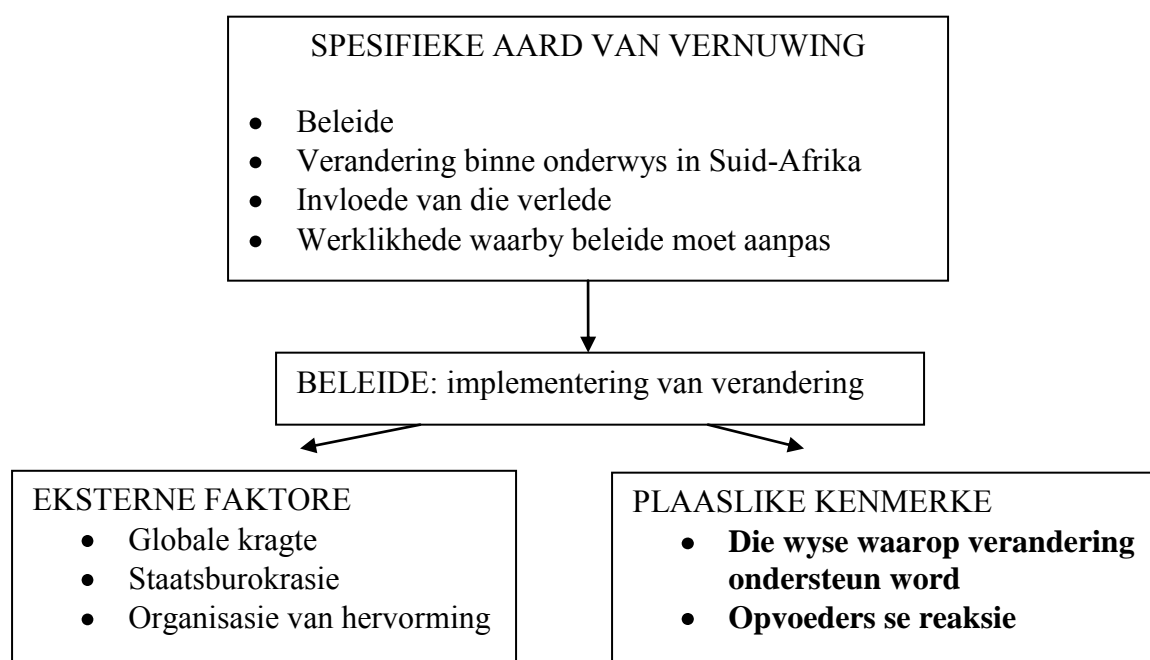
Verskeie studies het getoon dat die houding van die opvoeders een van die belangrikste elemente is by die suksesvolle implementering van inklusiewe praktyke (Swart, Engelbrecht, Eloff en Pettipher, 2002, p.177). Omdat houdings uit 'n kognitiewe en emosionele aspek bestaan, is meer as slegs die verstaan van die proses van inklusiwiteit nodig – emosionele komponente is ook relevant. Die skakel tussen houdings en gedrag is dus essensieel. Ongelukkig blyk dit dat die emosionele aspekte wat onderliggend is aan ingesteldheid maklik deur beleidmakers geïgnoreer word (Swart, Engelbrecht,

Eloff en Pettipher, 2002, p.178) waar daar eerder 'n fokus op die ontwikkeling van vaardighede en kennis is. Oor die algemeen bestaan daar 'n internasionale tendens dat hoofstroomopvoeders voel dat hulle nie oor toepaslike opleiding, vaardighede, tyd of ondersteuningsnetwerke beskik om kwaliteitopvoeding aan almal te verleen nie (Botha, 2002, p.59; Harris, 1998, p.33; Wessels, 1997, p.110; Mastropieri en Scruggs, 2004, p.24). Met die gesamentlike implementering van verskillende nuwe opvoedkundige beleide is opvoeders gekonfronteer met uitgebreide veranderinge. Uit die studie onderneem deur Swart, Engelbrecht, Eloff en Pettipher (2002, pp.183-185) word dieselfde gevolgtrekkings gemaak in die opsomming van die grootste probleemareas: ontoereikende kennis, vaardighede en opleiding vir die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys; gebrek aan opvoedkundige en opvoederondersteuning; ontoereikende fasiliteite, infrastrukture en ondersteunende hulpmiddele; en die potensieële effek van inklusiewe onderrig op leerders.

Kunzweiler (2001, p.351) noem dat die hoeveelheid papierwerk wat as rekordhouding benodig word, beperkend is in dié sin dat die opvoeder “sisteemgebonde” voel. Hy noem verder dat dit nog deel vorm van die mediese model wat die leerder met spesiale behoeftes se selfaktualisering beperk. Kunzweiler (2001, p.351) sê dat *“our system of accountability is indeed causing us to be accountable to the system, rather than to the needs of the student.”* Hy verduidelik verder dat opvoeders, binne 'n sisteem waar spesiale onderwysbehoefte manifesteer, die vryheid behoort te hê om omgewings te skep wat “uniek” is vir “unieke” leerders. Die opleiding van opvoeders behoort dus te fokus op “verantwoordbaarheid” vir die leerder se individuele groeiproses, waar rekordhouding slegs 'n instrument is om kreatiewe onderrig en leer te dokumenteer. Vryheid en kreatiwiteit moet dus in die onderwys behou word (Kunzweiler 2001, p.351). Katsiyannes, Ellenburg en Acton (2000, p.120) noem egter dat binne die opleiding van opvoeders wat met leerders met spesiale behoeftes binne die inklusiewe klaskamer werk (dus alle opvoeders), daar veral gefokus behoort te word op die areas van assessering, die voorsiening van geïndividualiseerde, effektiewe instruksies en die implementering van klaskamerbestuurspraktyke.

Volgens Carl (2007, p.201); Blignaut (2009, p.86); Buhagiar (2007, p.39); en Vandeyar (2005, p.462) is dit duidelik dat hierdie veranderinge wat binne die onderwys plaasgevind het veel meer as net beleidsveranderinge is. Verskeie areas word geraak deur verandering en dit beïnvloed die wyse waarop die voorgestelde veranderinge verloop. Onderwysverandering deur wetgewing is nie 'n liniêre proses van oorsaak en gevolg nie; dit vereis die ondersteuning van almal wat direk by hierdie proses betrokke is. Volgens 'n aangepaste raamwerk van verandering deur Fullan (1991, p.61)

(figuur 2) is dit duidelik dat veranderingsprosesse kompleks is en 'n verreikende invloed uitoefen, en op hulle beurt beïnvloed word deur baie verskillende faktore en voorwaardes. Lipman (1997, p.4) beweer dat die kompleksiteit in tye van verandering verder uitbrei na die implikasies wat ekonomiese, politieke (ideologiese) en kulturele invloede op skoolstrukturering en opvoedersdeelname het. Sy beweer verder dat pogings tot verandering in skole binne kontekste voorkom, en dus nie neutraal staan teenoor en geïsoleer is van groter maatskaplike kragte nie. Die werklike karakter en uitkoms van herstrukturering word waarskynlik eerder deur die opvoeders, die skool, die gemeenskap en nasionale kontekste bemiddel. Hargraeves (1998, p.7) sê (wanneer hy oor onderwysverandering in die VSA skryf) dat onderwysverandering oral voorkom en 'n onvermydelike realiteit van opvoeders se werk is. Alhoewel hy hier na die VSA verwys, is dit relevant en toepaslik binne die Suid-Afrikaanse konteks, waar omvattende veranderinge die afgelope twee dekades 'n realiteit binne die onderwys op alle vlakke was (en steeds is).



Figuur 2: Aangepaste raamwerk van verandering uit Fullan (1991, p.61).

Polyzoi en ČernÁ (2001, p.64) noem dat onderwysverandering soos „n “lewende laboratorium” is, wat verskil van die situasie in die meer ontwikkelde lande waar hervorming deel vorm van „n “wesentliche stabiele gemeenskapkonteks”. Dit is duidelik dat die implementering en hersiening van verskillende beleide binne die Suid-Afrikaanse skoolstelsel toenemende druk en ontwikkelingsgerigte veranderinge vir opvoeders skep. Opvoeders is onontbeerlike agente vir

verandering, en indien daar nie ernstige aandag aan die kernprosesse van onderrig, leer en assessering gegee word nie, sal verandering binne baie min skole plaasvind. Daar heers egter spanning tussen die veranderinge wat ekstern deur regeringsbeleid afgedwing word, en veranderinge in professionele kennis en praktyke wat deur die opvoeders gegeneer word (Fullan en Hargreaves, 1992; Elmore, 1996). Me Angie Motshekga noem in die *Statement on the Progress of the Review of the National Curriculum Statement* (2010, p.1) dat daar gewaak moet word teen “*change fatigue*” in „n poging om selfvertroue en entoesiasme te vestig by al die betrokke partye.

McLaughlin (2000, p.74) noem dat opvoeders se perspektiewe van onderrig en leer gefundeer is in ander doelwitte as dié van beleidsmakers. Ball (2003, p.222) sê dat dit aanvaar word dat opvoeders en konteks sal aanpas by die beleid (en nie beleid by die konteks nie). Opvoeders vertrou egter nie altyd dat beleide binne die praktyk toegepas kan word nie en dit kan verklaar waarom opvoeders eerder beleid “*adapt*” as “*adopt*” (Blignaut, 2009, p.103).

Binne die Suid-Afrikaanse konteks is dit nodig om al die bydraende faktore in ag te neem: die implementering van die nuwe kurrikulum; die hantering van verhoogde vlakke van diversiteit; die veranderende patrone van die gesinslewe en die samelewing; verhoogde ekonomiese onsekerheid; en die meer algemene gebruik van nuwe tegnologie. Die kompleksiteit van die interaksie van al hierdie veranderinge het ’n groot invloed uitgeoefen op die opvoeder (Swart, Engelbrecht, Eloff en Pettipher 2002, p.185).

Deel van inklusie is aanpassing om voorsiening te maak vir alle vorme van diversiteit, en hierdie studie fokus daarop om te verstaan wat die ervaring van die opvoeder van aangepaste assessering in die konteks van die ander veranderinge binne die onderwys is. Ekosistemies gesien, kan geen individu losgemaak word van strukture nie; dus behoort transformasie in assessering (dus aangepaste assessering) juis te fokus op die daarstelling van strukture wat nog steeds die agentskap van die individu ontwikkel. Assessering is deel van die moderne samelewing en ’n noodsaaklike ewel in die onderwys. In ’n poging om struktuur te skep (wat wel nodig is), het die fokus egter te swaar na daardie rigting begin oorhel en is assessering in hierdie gestruktureerde vorm die oorsaak van die beperkings binne die opvoedingsproses. Die vraag is steeds waar ons begin met transformasie, en daarom is dit nodig om die wisselwerking tussen agentskap en struktuur te balanseer. Alhoewel hierdie twee konsepte interafhanklik is, is die kind nog steeds sentraal binne die proses van assessering en moet daar aan elke individu die geleentheid gegee word om tot sy volle potensiaal te

ontwikkel – ’n uitnodiging binne die inklusiewe klaskamer. Volgens Mittler (in Swart en Pettipher in Landsberg et al., 2007, p.9) is dit duidelik dat inklusiwiteit “*a journey without an end*” is. Vir inklusie is verskille normaal, en maak dit slegs die reis na inklusiwiteit meer interessant (Culham, 2003, p.73).

Aangesien dié studie daarop fokus om die ervaring van opvoeders te verstaan, is dit nodig om ook te verstaan watter faktore kon bydra om die opvoeder se persepsie van assessering te vorm. Hierdie persepsie en eie realiteit dien as filter waardeur die ervaring van praktyke “gefiltreer” word. Dit is dus nodig om die impak wat hierdie grootskaalse veranderinge op die persepsies en realiteite van die opvoeder gehad het, te verstaan (Blignaut, 2009, p.103, Vandeyar, 2005, p.478; Carl, 2007, p.206).

2.7 SAMEVATTING

Samevattend kan dus gesê word dat juis aangesien daar ’n paar jaar gelede soveel uitdagings en behoeftes deur opvoeders verwoord is tydens die implementering van inklusiewe onderwys en die UGO-kurrikulum (waar veral assessering as een van die probleemareas geïdentifiseer is), daar nou ’n behoefte ontstaan om opvoeders se ervaring van aangepaste assessering te ondersoek. Aangesien aangepaste assessering bou op die aanname dat UGO en inklusiewe onderwys reeds suksesvol geïmplementeer is, is dit nodig om opvoeders se ervaring van die toepassing van aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer te verstaan, en veral om die ondersteuning wat verlang word binne hierdie area te identifiseer. Sodoende kan die suksesvolle implementering van ’n noodsaaklike beleid moontlik in so ’n mate ondersteuning geniet dat dit ’n realiteit word.

HOOFSTUK DRIE

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus op die teoretiese basis van die onderhawige navorsingsmetodologie, asook op die aard van die studie wat onderneem is. Dit verduidelik verder hoe die navorsingsontwerp gestruktureer is om die navorsingsvraag van die studie te beantwoord. Volgens Henning et al. (2008, p.36) is die “*methodology more than a collection of methods – it is about reasoning **what** their values in the study are and **why** they have been chosen*”. In die vorige hoofstuk is van die huidige debatte en praktyke rondom assessering (en meer spesifiek aangepaste assessering) binne die inklusiewe klaskamer bespreek. Omdat die navorsingsontwerp die brug vorm tussen die navorsingsvrae en die implementering van die navorsing, is dit ’n belangrike komponent van die studie (Durheim, 1999, p.29).

Aksienavorsing is tydens die studie gebruik waar daar sterk gesteun is op kwalitatiewe metodes en die metodologie van interpretivistiese navorsing. In die *Handbook of action research* (Reason, 2000) stem al die skrywers saam dat “*action research is a long term investment, that it is both intervention and research, and that it develops in cycles of research and social action (change)*”. Juis hierdie bepaalde aspek van aksienavorsing maak dit so gepas vir die doel van dié navorsing: Die toepassing van aangepaste assessering is ’n proses waar intervensie ontwerp en “nagevors” word om die bruikbaarheid en sosiale waarde daarvan te bepaal – met die wete dat hierdie proses hom sal herhaal in ’n nuwe siklus, totdat die deelnemers hopelik die groei in hierdie area (aangepaste assessering) kan onderhou as gevolg van hul ontwikkelende bevoegheid en begrip.

3.2 DOEL VAN DIE NAVORSING

Hierdie studie ondersoek die ervaring van opvoeders van aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer. Die addisionele doel van die studie is om die opvoeder te bemagtig om aangepaste assessering aktief en met selfvertroue binne die inklusiewe klaskamer te gebruik (met die wete dat daar nie noodwendig een bepaalde “resep” is nie).

3.3 NAVORSINGSVRAAG

Volgens Mouton (2009, p.53) kan die formulering van die navorsingsprobleem in die vorm van vrae daartoe bydra om die fokus van die probleem te versterk. Soos reeds gemeld, is daar vir die doeleinde van dié studie gefokus op die volgende areas:

- Wat is die opvoeder se begrip van die inklusiewe klaskamer?
Wat is die opvoeder se begrip van die doel van assessering?
Wat is die opvoeder se begrip van aangepaste assessering?
Hoe pas opvoeders aangepaste assessering prakties in hul klaskamers toe?
Wat is die opvoeder se ervaring van aangepaste assessering?
- Watter uitdagings ervaar opvoeders tydens die toepassing van aangepaste assessering?
- Watter ondersteuning word benodig om die effektiwiteit van die toepassing van aangepaste assessering te verhoog?

3.4 NAVORSINGSPARADIGMA

Soos reeds verwys in Hoofstuk 1 is dit noodsaaklik dat die ontologiese dimensie die aard van die realiteit verduidelik van dit wat nagevors word, asook wat daaromtrent “geken” kan word. Die navorser behoort dus baie bewus te wees van wat hy of sy glo omtrent die aard van realiteit, omdat dit ’n bydraende faktor is tot die wyse waarop hierdie realiteit duidelik word deur kennis – dus die epistemologiese dimensie. Epistemologie verduidelik die verhouding tussen die navorser en dit wat “geken” kan word, en hier is die interaksie tussen die navorser en die “kennis” van belang. Die navorser word bewus van die realiteit en kennis. Juis daarom was die uiteensetting van die navorsersperspektief in Hoofstuk Twee so belangrik. Metodologie verwys na die wyse waarop die navorser prakties te werk gaan om dit na te vors wat hy of sy glo “geken” kan word (Henning et al., 2008, p.21). Die wyse en metodes van data-insameling tydens die studie het dus gepoog om die realiteit van die deelnemers te verstaan. Die fundamentele aanname van die interpretivistiese paradigma is dat die meeste van ons kennis verwerf, of ten minste gefilter word, deur sosiale konstruksie soos taal, gedeelde betekenis, dokumente en ander artefakte. Daarom probeer interpretivistiese navorsing om verskynsels te verstaan deur die betekenis wat mense daaraan toewys (Trauth, 2001, p.219). Volgens Garrick (in Henning et al., 2008, p.21) is die fundamentele aannames van die interpretivistiese paradigma die volgende: die individue beskik oor die vaardighede om ’n individuele oordeel te vel en oor die agentskap om hul eie persepsies te vorm en besluite te neem. Daar word aanvaar dat oorsake en gevolge interafhanklik is en dat elke gebeurtenis deel vorm en verduidelik kan word aan die hand van meervoudige, interafhanklike faktore. Algehele objektiwiteit

is 'n uitdaging – juis omdat individue betekenis verleen aan gebeure op grond van hul individuele betekenissteme. Verder is dit belangrik om te besef dat die doel van navorsing is om begrip te ontwikkel van individuele gevalle en nie 'n universele veralgemening te vorm nie. Dit is dus belangrik om hierdie aspek in ag te neem tydens die “oordraagbaarheid” van 'n studie, aangesien die studie daarna gestreef het om die realiteite van die deelnemers binne die konteks te verstaan. Daar word aanvaar dat die wêreld bestaan uit veelvuldige realiteite wat in die geheel bestudeer behoort te word – die belangrikheid van die konteks word dus beklemtoon. Laastens geld die besef dat navorsing altyd binne 'n bepaalde waardesisteem plaasvind (Henning et al., 2008, p.21).

Binne die interpretivistiese paradigma kan die ontologie (of die aard van realiteit) gesien word as die aanname dat daar geen objektiewe realiteit, onafhanklik van die verwysingsraamwerk van die navorser, bestaan nie. Realiteit word dus direk beïnvloed deur die observasieproses en kan beskryf word as die “interne realiteit van subjektiewe ondervinding” (Henning et al., 2008, p.21; Terre Blanche en Durrheim, 1999, p.6). Omdat daar geen objektiewe realiteit bestaan nie, aanvaar die navorser 'n interaktiewe epistemologiese posisie, en poog om deur middel van interaksie met die verskillende realiteite binne verskillende kontekste te verstaan watter betekenis toegeken word aan bepaalde gebeure. Verskynsels en gebeure word verstaan deur die interpretasie wat beïnvloed word deur, en interaktief met, sosiale kontekste plaasvind. Dit is dus noodsaaklik dat die navorser hierdie “kennissteme” in ag neem en daarom metodologieë gebruik wat verstaan op watter “wyse” individue betekenis verleen aan gebeure binne hulle leefwêreld, en “watter” betekenis hulle aan gebeure toeken (Henning et al., 2008, p.21; Terre Blanche en Durrheim 1999, p.6). Omdat die aard van die kenmerke van die metodologie binne die interpretivistiese paradigma volgens Terre Blanche en Durrheim (1999, p.6) “*interactional, interpretive and qualitative*” is, dien observasie en onderhoude as gepaste tegnieke.

Omdat elke persoon sy eie manier het om betekenis te vorm, was dit vir my belangrik om te verstaan hoe opvoeders aangepaste assessering binne hul inklusiewe klaskamers ervaar, asook wat hierdie persepsies help vorm het, veral omdat ek belangstel in die opleiding van opvoeders binne die veld van aangepaste assessering.

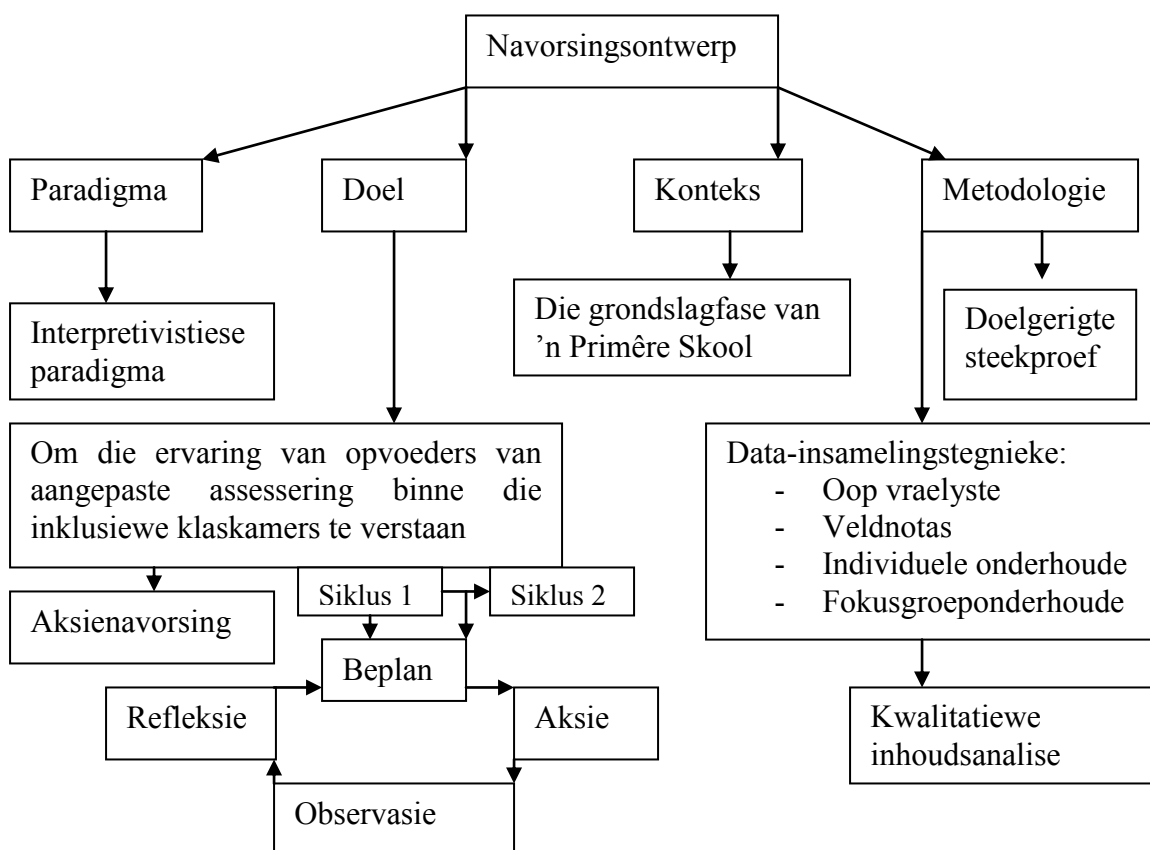
3.5 NAVORSINGSONTWERP

Die studie is gesitueer binne die interpretivistiese paradigma en daarom is dit nodig dat die ontwerp van die studie die paradigma ondersteun. Die “oriëntasie” van hierdie studie is aksienavorsing, juis

omdat hierdie benadering so gepas is binne die onderwyskonteks, en dié studie plaasvind binne die konteks van die inklusiewe klaskamer (Banfield en Sosorro Cayogo-Gicain, 2006, p.511). Verder onderneem die proses van aksienavorsing om die deelnemers aktief betrokke te kry by die proses van navorsing in 'n poging om indiepte begrip te fasiliteer. Die navorsingsontwerp is volgens Durrheim (1999, p.29) die strategiese raamwerk wat dien as 'n brug tussen die navorsingsvrae en die uitvoer of implementering van die navorsing. Dit is die aksie van die observasie wat navorsing onderskei van ander vorme van observasie, en op grond waarvan die navorsing beplan en ontwerp word. Die navorsingsontwerp verseker dat die studie aan 'n bepaalde doel beantwoord, en voltooi kan word met die hulpbronne wat beskikbaar is. Dit bied dus die raamwerk vir die beplande navorsingsproses sowel as vir die metodes wat tydens navorsing gebruik sal word om antwoorde op die navorsingsvrae te verskaf. Aangesien die doel van die studie en die beoogde navorsingsparadigma reeds in die voorafgaande gedeeltes bespreek is, val die fokus in hierdie afdeling hoofsaaklik op die tegnieke wat gebruik word binne die “siklus-binne-siklus”-proses waarvolgens die verskillende stadiums van die aksienavorsing ontplooi, asook op die konteks van die studie.

Durrheim (1999, p.33) identifiseer vier dimensies wat deur die navorser in ag geneem behoort te word tydens die ontwikkeling van 'n navorsingsontwerp: die doel van die navorsing; die teoretiese paradigma; die konteks of situasie waarbinne die navorsing plaasvind en die navorsingstegnieke wat gebruik word (Figuur 3).

Figuur 3: Skematiese voorstelling van die navorsingsontwerp



Meervoudige oorwegings wat uit hierdie vier dimensies spruit, moet in so 'n mate verweef word in 'n duidelike ontwerp dat die geldigheid van die bevindinge maksimaal is. Hierdie strategiese raamwerk wat die navorsingsvraag skakel met die uitvoer van die navorsing, word ontwikkel deur 'n proses van refleksie en word bestuur deur die twee beginsels van besluitneming: geldigheid van die ontwerp en die duidelike samevloei van die ontwerp. Aangesien die studie aan die hand van 'n aksienavorsingsontwerp uitgevoer is, is dit noodsaaklik om te verwys die verskillende elemente van aksienavorsing.

Aksienavorsing het ontwikkel uit die woorde “aksie” en “navorsing”. Dit impliseer dat betekenis gevorm word deur die aanwending van navorsing as 'n metode om kennis te verbreed deur die skakel tussen teorie en aksie te gebruik sodat idees tot praktyk verplaas word (Tangwannawid, Taintong en Wichian, 2008, pp.34.1 en 34.2). Volgens Hein (2009, pp. 97-98) is aksienavorsing gepas binne die onderwys, omdat dit beide die opvoeder en leerder bevoordeel deurdat kontinuïteit binne navorsing bewerkstellig word, terwyl sekere opvoedkundige behoeftes terselfdertyd

aangespreek word deur die verskillende sikliese prosesse. Aksienavorsing is gewortel binne die werk van Kurt Lewin, 'n sosiale sielkundige. Hy het gepoog om 'n metode te vind wat gebaseer is op die werklike ervaring van die individu binne sy leefwêreld. Volgens Lewin is aksienavorsing 'n *“comparative research on the conditions and effects of various forms of social action”*. Volgens Coglán en Brannick (in Banfield en Sosorro Cayogo-Gicain, 2006, pp.510-511) het aksienavorsing 'n generiese term geword vir 'n wye verskeidenheid en soms verwarrende spektrum van verwante benaderings. Tog is daar twee sentrale gedagtes wat sterk verwant is aan Lewin se werk: kollaboratiewe besluitneming en die verbintenis tot sosiale verbetering. Lewin het aksienavorsing beskryf as 'n spiraal van interafhanklike stappe of momente. McDonough (in Hein, 2009, p.99) noem vier eienskappe van “egte” aksienavorsing: dit word gedryf deur deelname en is reflektief; dit is kollaboratief; dit lei tot verandering en verbetering van praktyke; dit is nie alleenlik kennis nie en is konteks-spesifiek. Kemmis en McTaggart het veral daarop gefokus om aksienavorsing aan te pas by opvoedkundige omstandighede en beskryf die verskillende momente van die aksienavorsingspiraal as: beplanning, uitvoering, observasie en refleksie (Banfield en Socorro Cayogo-Gician, 2006, pp.510-511):

- Beplanning: dit is die konstruksie van aksie. Dit behoort toekomstig te wees, met die wete dat sosiale aksie in 'n mate onvoorspelbaar is en buigsaamheid daarom noodsaaklik is binne die algemene plan.
- Aksie: dit herken gedagtes-in-aksie en gebruik hierdie aksie as die platform vir die ontwikkeling van moontlike verdere aksie. Beplanning vir aksie behoort dus tentatief, buigsaam en ontvanklik vir verandering binne veranderende omstandighede te wees.
- Observasie: die funksie hiervan is die dokumentering van die effek van krities-ingeligte aksie. Dit behoort dus te reageer met 'n “objektiewe” gemoed en waarneming.
- Refleksie: dit herroep aksie soos wat dit opgeteken is tydens observasie. Dit is ook aktief en resonansie word toegelaat (Kemmis en Mc Taggart, 1988, pp.11-14).

3.5.1 “Siklus-binne-siklus”-proses van aksienavorsing

Aksienavorsing is 'n dinamiese en buigsame proses wat veral poog om 'n bepaalde aspek in 'n spesifieke opvoedkundige situasie aan te spreek. Dit strek tot voordeel van die onderwys en behels 'n dinamiese proses – 'n spiraal van aktiwiteite – waar daar heen en weer beweeg word tussen refleksie, die insameling van data en aksie. Hein (2009, p.100) vind dat verandering die

sleuteleienskap van aksienavorsing is, omdat dit toegepas word in werklike opvoedkundige situasies en fokus op die oplossing van werklike probleme binne die onderwys.

Cresswell (in Hein, 2009, pp.99-100) noem dat aksienavorsing ses sleutel-karaktereienskappe het, naamlik:

- ’n praktiese fokus;
- die opvoeder-navorsers se eie praktyke;
- dit is kollaboratief;
- dit is ’n dinamiese proses;
- dit beskik oor ’n plan van aksie; en
- navorsing word gedeel.

Lewin se model vir aksienavorsing (in Hein, 2009, pp.100-101) is as model vir die studie gebruik. Dit bestaan uit ’n sikliese sekwensie wat twee hoof fases insluit: diagnose en terapeutiese intervensie. Hierdie twee fases word verdeel in sewe onderafdelings. Vervolgens sal die verskillende stadiums van die studie verduidelik word aan die hand van dié sewe onderafdelings:

Stadium 1

- Oop vraelys

Gedurende hierdie stadium word die probleem of die algemene toestand van sake wat moontlik deur die deelnemer verander wil word, geïdentifiseer, geëvalueer of geformuleer (Hein 2009, p.100). Die oop vraelys is gebruik om die verstaan van sekere konsepte van die deelnemers te wete te kom. Die vertrekpunt van die aksienavorsing kan dus bepaal word en dit ondersteun die beplanning van die proses.

Stadium 2

- Oop vraelys
- Literatuurstudie

Hier word veral gefokus op die insameling van inligting sodat ’n duideliker beeld van die situasie geskets word. Sodoende is die navorsers in staat om die aard van die probleem duidelik te identifiseer (Hein, 2009, p.100). Die betekenis van die verskillende konsepte is vanuit die literatuur versamel en vergelyk met die deelnemers se verstaan. Sodoende kon die “gaping” in kennis bepaal word, wat ’n verdere bydrae kon lewer tot die proses van beplanning.

Stadium 3

- Literatuurstudie

Stadium drie staan in verband met, en word gesinkroniseer met die kritiese hersiening van die probleem in stadium twee. Die fokus hier is op die studie van navorsingsliteratuur om te ontdek wat geleer kan word van soortgelyke studies, hul doel, prosedures en probleme wat ondervind is. Gedurende hierdie stadium word die hipotese gewoonlik gegenereer in 'n poging om sekere van die feite van die probleem te belig (Hein, 2009, p.100). 'n Indiepte studie van die bestaande literatuur het tydens die proses gehelp om areas te identifiseer wat tydens die onderhoude bespreek kon word.

Stadium 4

- Inligtingsessie in verband met aangepaste assessering deur 'n remediërende konsultant
- Veldnotas

Die navorser begin relevante inligting versamel om hipoteses te toets wat gedurende die vorige fase geformuleer is. Hierdie is nie 'n statistiese toetsprosedure nie, maar eerder 'n aksie wat vergelyk of die “bewyse” verenigbaar is met die hipotese. Lewin stel verder voor dat alhoewel die “toetsing” van die hipotese voltooi is, dit eerder steeds as “hipotese” as “bevinding” beskryf moet word, aangesien die hipotese nie noodwendig binne alle situasies van toepassing is nie (Hein, 2009, pp.100-101). Die inligtingsessie was nodig om sekere verwarrings uit te skakel met betrekking tot sekere konsepte wat tydens die studie gebruik sou word. Die veldnotas was die refleksie van die navorser op die proses en is ook gebruik om die onderhoudsgidse op te stel.

Stadium 5

- Identifisering van leerderbehoefte (behoefte vir aangepaste assesseringsmetodes binne die onderskeie inklusiewe klaskamers).
- Veldnotas

Tydens hierdie stadium geskied bespreking, onderhandeling en besluitneming deur die opvoeders en ander deelnemers van die kollaboratiewe span met betrekking tot die keuse van prosedure, materiaal, onderrigmetodes, verdeling van take en enige ander praktiese behoefte wat ondervind word. Die fokus is dus die beplanning van aksie (Hein, 2009, p.101). Die bepaalde leerderbehoefte is in samehang met die opvoeders bepaal en moontlike metodes vir aangepaste assessering is bespreek. Die veldnotas is gebruik om die proses en verdere vrae te monitor.

Stadium 6

- Implementering van die aksieplan: Toepassing van aangepaste assessering.
- Individuele onderhoude
- Fokusgroeponderhoude
- Veldnotas

Gedurende hierdie fase word al die deelnemers betrek by die verwesenliking van die aksieplan. Die omstandighede en metodes van data-insameling, klassifikasie en analise word bepaal. Die taak word gesamentlik gemonitor en die keuse van die prosedures waarvolgens evaluasie sal plaasvind, word bepaal (Hein, 2009, p.101).

Stadium 7

- Interpretasie van die data

Die interpretasie van die data wat versamel is, asook die algehele evaluasie van die navorsing, geniet aandag in die laaste stadium. Gedurende hierdie fase is die eerste siklus van die navorsing voltooi en die nuwe hipotese sal die implementering van die tweede siklus inisieer. Aan die einde van elke siklus word die uitkomst van die navorsing bestudeer en sekere voorstelle word aangebied, weer “getoets” ensovoorts (Hein, 2009, p.101).

Volgens Henning et al. (2008, p.48) voltooi die meeste navorsers slegs een siklus vir die doeleindes van 'n tesis. Dit is egter nodig om te verwys na die invloed van die filosofie van John Dewey, 'n Amerikaanse opvoedkundige filosoof wat daarin geglo het dat opvoeders betrokke behoort te raak by gemeenskapsprobleemoplossing. Dit konsentreer dus op die ontwikkeling van die kurrikulum, professionele groei en die toepassing van leer binne die sosiale konteks (Hein, 2009, p.103).

Omdat die studie van opvoeders se ervaring van aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer voldoen aan al die kenmerke gepas vir aksienavorsing (veral met verwysing tot die karaktereenskappe van opvoedkundige aksienavorsing), is daar besluit om die studie aan die hand van die bogenoemde “plan van aksie” uit te voer (Banfield en Sosorro Cayogo-Gicain, 2006, p.511). Volgens Zuber-Skerrit (in Riding, Fowell en Levy, 1995, p.3) se sienswyse is *“action research critical in the sense that practitioners not only look for ways to improve their practice within the various constraints of the situation in which they are working, but are also change agents of those constraints, and of themselves.”*

O' Brien (in Hein 2009, p.98) som die definisie van aksienavorsing op as "*learning by doing*" waar 'n groep mense gekonfronteer word met 'n uitdaging. Hulle poog om dit aan te spreek deur 'n bepaalde aksie. Hulle evalueer in hoe 'n mate hul aksie suksesvol was en of hulle tevrede is met die resultaat. Indien daar nog steeds 'n behoefte bestaan, word die proses herhaal. Dick (in Hein 2009, p.98) stem saam deur te sê dat "*action research is a natural way of acting and researching at the same time*".

Hierdie soort navorsing is veral gepas binne die studie van die ervaring van opvoeders van aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer. Soos Hutchinson en Whitehouse (in Hein, 2009, p.98) dit duidelik stel, is hierdie soort navorsing gemoeid met "*broader curriculum issues, and often with the administration and management of school an institutional change.*" Glickman (in Hein, 2009, p.98) noem dat aksienavorsing wat in 'n opvoedkundige omgewing deur opvoedernavorsers beoefen word, poog om uitdagings wat hulle ervaar binne hulle klaskamers te verstaan en aan te spreek.

Burns (in Hein, 2009, p.98) noem dat aksienavorsing as 'n invloedryke ondersoekinstrument binne die skool en die klaskamer gebruik, en breedvoerig binne die volgende kategorieë aangewend kan word:

- As 'n manier waarop 'n spesifieke stel omstandighede verbeter kan word of om probleme binne bepaalde situasies te remedieer.
- 'n Wyse waarop indiensopleiding plaasvind deur opvoeders te bemagtig met nuwe vaardighede en metodes en sodoende hul analitiese vaardighede op te skerp en selfbewustheid te verbeter.
- 'n Wyse waarop addisionele en innoverende benaderings tot onderrig en leer binne die sisteem ingevoer kan word waar verandering gewoonlik geïnhibeer word.
- 'n Wyse waarop die swak kommunikasie wat gewoonlik tussen opvoeders en akademiese navorsing heers, verbeter kan word.
- 'n Wyse waarop daar 'n meer aanvaarbare alternatief gestel kan word vir 'n subjektiewe, impressionistiese benadering tot probleemoplossing.

3.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Aangesien die studie binne die interpretivistiese paradigma plaasvind, is die navorsingsmetodologie kwalitatief van aard. Dit impliseer dat die navorser tydens hierdie studie poog om 'n beter begrip te vorm vir die persepsies, waardes, aksies en behoeftes van opvoeders binne hul bepaalde konteks, en meer spesifiek met verwysing tot aangepaste assessering binne die konteks van die inklusiewe klaskamer (Henning et al., 2008, p.21).

Die sleutel- (filosofiese) aanname van kwalitatiewe navorsing is die opvatting dat realiteit gekonstrueer word deur individue wat in interaksie met hul sosiale omgewing optree. Volgens Merriam (1998, pp.6-8) is daar vyf duidelike karaktereenskappe wat vervat word in kwalitatiewe navorsing: 1. Kwalitatiewe navorsers poog om die betekenis wat mense konstrueer, te verstaan. Volgens Sherman en Webb (in Merriam, 1998, p.6) impliseer kwalitatiewe navorsing “*a direct concern with experience as it is ‘lived’ or ‘felt’ or ‘undergone’*”; 2. Die navorser is die hoofinstrument tydens die insameling en analise van data en daarom moet die onderskeidende kenmerke van die navorser ook in ag geneem word; die insameling van data behels gewoonlik veldwerk; 3. Dit volg hoofsaaklik 'n induktiewe navorsingstrategie waar hipoteses, konsepte en teorieë eerder geskep word as om bestaande teorieë te toets, en daarom is die produk van 'n kwalitatiewe studie gewoonlik baie beskrywend; 4. Juis daarom is taal so belangrik tydens kwalitatiewe navorsing; 5. Verder is dit noodsaaklik dat die navorser buigsaam en ontvanklik is vir die veranderende toestande van die studie en ook genoeg tyd deurbring in die natuurlike omgewing waar die studie plaasvind.

Volgens Merriam (1998, p.5) word die term “kwalitatiewe navorsing” as 'n sambreelkonsep gebruik om verskeie vorme van ondersoek te verduidelik. 'n Gemeenskaplike fokus van hierdie ondersoeke is 'n poging om te verstaan en die betekenis van sosiale verskynsels te verduidelik met so min as moontlik ontwrigting aan die natuurlike omgewing. Tesch (in Merriam, 1998, p.10) verwys daarna as “*orientations*”, Patton (in Merriam, 1998, p.10) as “*theoretical traditions*”, Denzin en Lincoln (in Merriam, 1998, p.10) as “*strategies of inquiry*” en Jacob en Lancy (in Merriam, 1998, p.10) as “*major traditions*”.

Met verwysing na bogenoemde kriteria leen hierdie studie (en die doel daarvan) baie gepas binne die metodologie en metodes van aksienavorsing. Die metodes wat tydens aksienavorsing gebruik word steun swaar op kwalitatiewe metodes en die metodologie van die interpretivistiese navorsing:

onderhoude, observasie en die studie en analise van dokumente gedurende die data-insamelingsfase van die navorsing. Data word dan gebruik en geanaliseer om temas te identifiseer wat telkens na vore tree (dus die navorsingsbevindinge). Soos Calhoun (in Hein, 2009, p.98) dit so raak stel: *“let’s study what’s happening in our school and decide how to make it a better place.”* Aangesien die verstaan van opvoeders se ervaring van aangepaste assessering binne ’n inklusiewe klaskamer die fokus van hierdie studie is, is dit vir die navorser nodig om te begryp wat in die klas gebeur ten einde toepaslike ondersteuning te verleen.

3.6.1 Konteks van die studie

Navorsing vind altyd binne ’n bepaalde konteks of situasie plaas. Volgens Orne (in Durrheim, 1999, p.48) kan sekere kenmerke van die konteks ’n impak hê op die bevindinge van die navorsing. Durrheim (1999, p.47) is verder van mening dat die mate van beheer wat die navorser oor die konteks uitoefen, bepaal word deur die doel en die paradigma van die navorsing.

Dié navorsing het binne een bepaalde konteks plaasgevind en is onderneem by ’n primêre skool in ’n landelike omgewing. Daar is ongeveer eenhonderd leerders in die skool en hulle word geakkommodeer in enkel- en gekombineerde klasse wat strek van Pre-graad R tot Graad 7. Die skool volg ’n inklusiewe beleid en sal enige leerder aanvaar indien hulle voel dat hulle in die spesifieke leerder se onderwysbehoefte kan voorsien. Daar is tans leerders met spesiale onderwysbehoefte in die skool. Die personeel bestaan uit sewe opvoeders (waarvan die skoolhoof een is) en die klasse is as volg saamgestel: Pre-graad R en Graad R gekombineerd, Graad 1, 2 en 3 elk in een klas, Gr 4 in ’n klas, Gr 5 en 6 gekombineerd en Graad 7 in ’n klas. Verder is daar deeltydse personeel wat bestaan uit ’n leerondersteuningsopvoeder en ’n opvoedkundige sielkundige.

Vir die doeleindes van die studie is slegs die opvoeders van die Graad R-, 1- en 2-klasse van die grondslagfase betrek.

3.6.2 Keuse van deelnemers: populasie en steekproef

“Sampling involves decisions about people, settings, events, behaviours and/or social processes to observe” (Durrheim, 1999, p.44) en daarom is die populasie van die studie die groep (gewoonlik mense) waaruit gevolgtrekking van die navorsingsprobleem verhaal word (Babbie en Mouton, 2001, p.100). Die steekproef van ’n bepaalde studie is dus ’n proses van besluitneming en word beïnvloed deur die eenheid van analise. Die eenheid van analise het ’n impak op die keuse van die steekproef,

die insameling van data en die soorte gevolgtrekkings. Om duidelikheid binne die navorsingsontwerp te bewerkstellig, is dit belangrik om die keuse van die steekproef en data-insamelingstrategieë aan te pas by die eenheid van analise. Die eenheid van analise is die voorwerp of fokus van die studie en kan 'n groep, individue, organisasies of artefakte wees (Durrheim, 1999, pp.37-38). In hierdie studie is die eenheid van analise opvoeders wat binne die inklusiewe benadering tot onderwys aangepaste assessering gebruik. Omdat daar binne elke studie so 'n wye moontlike populasie is, is dit noodsaaklik om te besluit "*where to observe, when to observe, whom to observe and what to observe*" sodat die navorsingsvrae van die studie aangespreek word (Burgers in Merriam, 1998, p.60).

Niewaarskynlikheid-steekproewe word in die meeste gevalle tydens kwalitatiewe navorsing gebruik, juis omdat daar volgens Honigman (in Merriam, 1998, p.61) gepoog word om kwalitatiewe probleme op te los, soos om te ontdek wat gebeur, en wat die gevolge van die gebeure en die verskillende verhoudings tussen gebeure behels. Die mees algemene vorm van seleksie is nietoevallige, doelgerigte steekproewe wat gebaseer is op die aanname dat die ondersoeker wil ontdek, verstaan en insig wil bekom. Om hierdie rede is dit noodsaaklik om 'n steekproef te selekteer waaruit die meeste kennis bekom kan word. Patton (in Merriam, 1998, p.61) argumenteer dat die mag van doelgerigte steekproewe geleë is in die seleksie van gevalle wat ryk is aan inligting sodat 'n indiepte studie kan plaasvind. Inligtingryke gevalle verteenwoordig gewoonlik gevalle waar daar baie geleer kan word van die probleme wat sentraal tot die doel van die studie staan – vandaar die term "doelgerigte" steekproef. Die steekproef is gewoonlik klein en die seleksie word gemaak op grond van 'n bepaalde doel. Die navorser poog om 'n aansienlike hoeveelheid tyd deur te bring in die natuurlike omgewing waar die navorsing plaasvind (Merriam, 1998, p.8).

LeCompte en Preissle (in Merriam, 1998, p.61) verwys na die term "kriteriagebaseerde seleksie" (wat 'n sinoniem is vir 'n doelgerigte steekproef), waar daar gepoog word "*to create a list of attributes essential to your study and then proceed to find or locate a unit matching the list.*" Die kriteria wat gebruik word vir die doelgerigte steekproef reflekteer die doel van die studie en verskaf leiding vir die identifisering van die "inligtingryke" gevalle (of eenhede van analise). Dit is dus noodsaaklik om nie slegs die kriteria te lys nie, maar ook te verwys na die rede hoekom dié bepaalde kriteria belangrik is.

Die volgende kriteria is gebruik om die doelgerigte steekproef vir hierdie studie saam te stel:

- een skool wat 'n inklusiewe beleid volg (Alhoewel die inklusiewe beleid in alle skole behoort gevolg te word, bepaal die ontvanklikheid van die opvoeders die praktiese implimentering daarvan.)
- grondslagfase (Die wyse van assessering en die konkreetheid van aanbiedings-wyses maak aanpassings makliker.)
- leerders met leerhindernisse in klas ('n Behoefte aan aangepaste assessering is nodig.)
- gebruik aangepaste assessering (Die toepassing daarvan binne klasverband is noodsaaklik.)
- gewillig om proses van aksienavorsing te volg (Entoesiasme en betrokkenheid by die proses is nodig.)

Tabel 1 verteenwoordig 'n tabel wat die biografiese inligting van die deelnemers aan die studie weergee:

Tabel 1: Biografiese inligting van deelnemers

Deelnemer	Ouderdom	Opleiding	Jare ondervinding	Grade onderrig
D-1	48	HOD Junior Primêr	20	Pre-Graad R, Graad R, 1, 2 en 3
D-2	28	Hons.B.Ed.: Grondslagfase	3	Graad R; 2
D-3	27	Hons.B.Ed.: Grondslagfase	5	Pre-Graad R, Graad R, 2 TST

3.6.3 Die navorsingsinstrument

Die navorser is die hoofinstrument vir die insameling en analise van data en medieer betekenis wat aangebied word as die “bevindinge” van die studie (Henning et al., 2008, p.7). Mertens (1998, p.317) noem dat die navorser “*collects data by observing, interviewing, examining records and documents in the research setting, or using a combination of methods*”. Merriam (1998, p.7) brei verder hierop uit deur te sê dat “*certain characteristics differentiate the human researcher from other data collection instruments*”, naamlik deurdat die navorser:

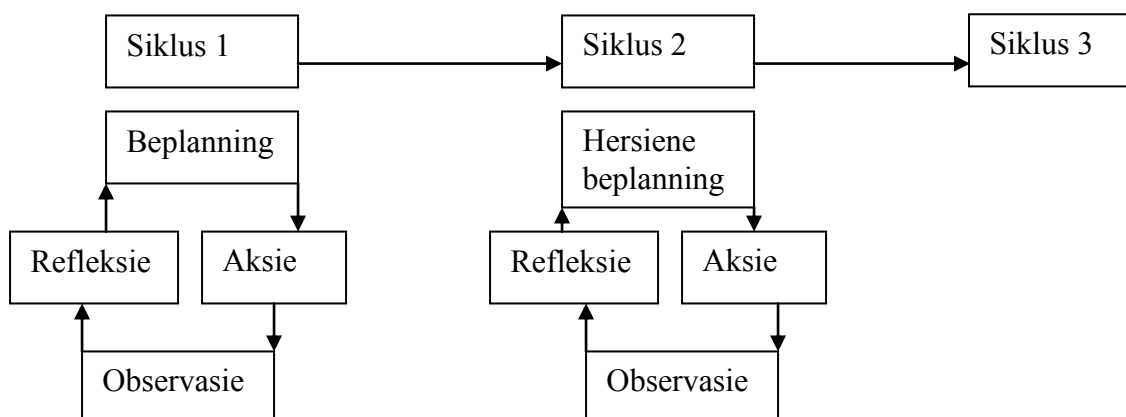
- reageer teenoor die konteks

- metodes kan aanpas by die omstandighede
- die totale konteks in ag kan neem
- kan uitbrei op dit wat van die situasie bekend is, deur „n sensitiwiteit teenoor nieverbale aspekte
- data onmiddellik kan prosessee, ’n opsomming en duidelikheid kan verkry terwyl die studie ontwikkel, en onreëlmatige reaksies kan ondersoek.

Dit is egter belangrik om te verstaan dat die navorser nie ’n neutrale teenwoordigheid binne die sosiale konteks (in hierdie geval die skool) is nie (Bélanger, 2000, p.236). Verder behoort die kwalitatiewe navorser ’n hoë toleransie te hê vir dubbelsinnigheid, aangesien die gebrek aan vasgestelde prosedure dikwels daartoe kan lei dat die rigting van die navorsing verander in ’n soeke na betekenis. Die navorser behoort sensitief te wees teenoor die konteks en die veranderlikes binne dié konteks en die inligting wat versamel word. Persoonlike vooroordeel moet in ag geneem word, asook die wyse waarop dit die navorsing mag beïnvloed. Die navorser moet sensitief wees teenoor die data wat ingesamel word en ook oor die vaardigheid beskik om die data reg te “lees”. Goeie kommunikasievaardighede is belangrik en Guba en Lincoln (in Merriam, 1998, p.23) stel dit dat *“the extent to which inquirers are able to communicate warmth and empathy often marks them as good or not-so-good data collectors.”*

Tydens die navorsingstudie was my rol dié van ’n fasiliteerder en kollaborator wat die proses in samehang met die opvoeders gevolg het. Die data word ook aangebied in die vorm van ’n aksienavorsingspiraal (Figuur 4): identifikasie van die probleem, beplanning, aksie, observasie en refleksie (Carr en Kemmis, 1986; Kemmis en Wilkinson, 1998; Kemmis en McTaggart, 2005).

Figuur 4 : Aksienavorsingspiraal : Aangepas uit Riding, Fowell en Levy (1995, p.3).



3.6.4 Metode van data-insameling en -analise

Om geldige gevolgtrekkings te maak (en dus antwoorde te verkry op die navorsingsvrae), is dit noodsaaklik dat die navorser geldige data het om te analiseer en interpreteer. Dit is daarom nodig dat die data die betekenis vasvang van dit wat die navorser waarneem (Durrheim, 1999, pp.45-46). Vir die doeleinde van die studie is die volgende data-insamelingsmetodes gebruik: oop vraelyste, veldnotas, individuele onderhoude en 'n fokusgroeponderhoud. Hierdie afdeling sal fokus op die prosedure wat gevolg is om deelnemers aan die studie te bekom, asook op 'n bespreking van die metodes van data-insameling en -analise.

3.6.4.1 Prosedure

Daar is aansoek gedoen vir toestemming om navorsing te doen by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Toestemming is ontvang van dr. Cornelissen, die Direkteur van Navorsingstudies by die WKOD (sien Addendum A). Hierna is die skool telefonies gekontak deur die navorser en 'n afspraak is met die skoolhoof gemaak. Tydens hierdie afspraak is die doel en omvang van die navorsing aan die skoolhoof verduidelik. Nadat die skoolhoof toestemming verleen het vir die navorsing, is die onderskeie personeellede gekontak om hul mondelinge toestemming vir deelname aan die studie te verkry. Hierna is afsprake met elk van die deelnemers gemaak, waartydens die inwilliging om deel te neem aan die navorsing bespreek, en die toestemmingsvorme onderteken is. Verder is die oop vraelyste voltooi. Weeklikse kontakssessies het gevolg, waartydens die verskillende stadiums van die aksienavorsing voltooi is. Opvolgafsprake is gemaak vir die individuele onderhoude, waarna die fokusgroeponderhoud plaasgevind het.

3.6.4.2 Data-insameling

Data is die basiese materiaal waarmee navorsers werk. Binne die interpretivistiese paradigma word kwalitatiewe metodes van data-insameling gebruik, waarvan observasie, onderhoudvoering en oop vraelyste baie algemeen is (Durrheim, 1999, pp.45-46). Volgens Merriam (1998, p.25) is interpretasie en betekenis die sleuteleienskappe van kwalitatiewe navorsing. Omdat die navorser die primêre instrument is vir data-insameling en analise, is die proses hoofsaaklik induktief en 'n ryke beskrywing is 'n kenmerk van die eindproduk. Terre Blanche en Durrheim (1999, p.6) beklemtoon verder dat een van die kenmerke van die interpretivistiese navorsingsparadigma die interaktiewe aard daarvan is. Data word dus kollaboratief gekonstrueer tydens die navorsingsproses.

3.6.4.2.1 Oop vraelys

Oop vraelyste is tydens die aanvangsfase van die navorsing deur die deelnemers voltooi (Addendum C). Volgens Patton (2002, p.354) verleen oop vrae aan deelnemers die geleentheid om 'n vraag te oorweeg en te reageer vanuit hul bepaalde wêreldbeskouing, ondervinding en oortuigings. Sodoende verkry die navorser 'n beeld van wat op daardie tydstip vir die deelnemers belangrik was. Verder het dit gelei tot begrip vir wat die deelnemers se verstaan van sekere konsepte is. Die vraelyste is dus gebruik as 'n vertrekpunt by die beplanning van die verskillende fases van die aksienavorsingsontwerp. Die vraelyste is opgestel deur die bestaande literatuur as vetrekpunt te gebruik. Nadat die vraelyste opgestel is, is dit voorgelê aan 'n grondslagfase-opvoeder wat nie deel van die studie was nie. Daarna is die vraelys verfyn.

3.6.4.2.2 Individuele onderhoude: Semigestruktureerd

Maykut en Morehouse (1994, p.79) beskryf 'n onderhoud as 'n "*conversation with a purpose.*" Semigestruktureerde onderhoude is gevoer deur gebruik te maak van 'n onderhoudsgids. 'n Onderhoudsgids word deur Patton (2002, p.111) beskryf as "*a list of questions or issues that are to be explored in the course of an interview*", en dit stel 'n riglyn om te verseker dat die essensie van die inligting wat van die verskillende deelnemers bekom word dieselfde onderwerpareas dek. Dit dien dus slegs as 'n riglyn om te verseker dat die basiese temas van die studie aangespreek word, terwyl die persoon wat die onderhoud voer oor die vryheid beskik om die gesprek te bou binne 'n bepaalde onderwerparea, en om vrae spontaan te stel en 'n gemaklike gesprekstyl te handhaaf. 'n Voordeel van die onderhoudsgids is dat dit die navorser ondersteun om die beperkte tyd tydens 'n onderhoud optimaal te benut. Verder verseker dit 'n meer sistematiese en omvangryke benadering tot die onderhoudvoering met verskillende persone (Patton, 2002, p.111).

Seidman (in Terre Blanche en Durrheim, 1999, p.130) stel voor dat die persoon wat die onderhoud voer van die volgende tegnieke gebruik maak:

- luister meer, praat minder
- volg op wat die deelnemer sê
- vra vrae wanneer jy nie verstaan nie
- vra om meer te hoor in verband met 'n onderwerp
- ondersoek, moenie aanpor nie
- vermy leidende vrae
- vra oop vrae
- moenie onderbreek nie
- hou die deelnemers gefokus en vra vir konkrete besonderhede
- vra die deelnemer om 'n reaksie te herfraseer
- moenie 'n deelnemer se reaksie versterk nie
- aanvaar stilte en refleksie

Semigestruktureerde onderhoude is met die opvoeders gevoer, waar gebruik gemaak is van 'n onderhoudsgids (sien Addendum D). Die onderhoudsgidse is opgestel en gebruik as riglyne tydens die onderhoude. Die keuse van vrae is gegrond op die navorsingsvrae van die studie en die inligting wat uit die literatuurstudie bekom is. Die onderhoudgidse is gebruik tydens 'n onderhoud met 'n grondslagfase-opvoeder wat nie deel was van die studie nie, waarna die onderhoudsgids verfyn is. Die onderhoude met die deelnemers is op band opgeneem.

3.6.4.2.3 Fokusgroeponderhoude

Patton (in Merriam, 1998, p.23) sê dat “*the purpose of interviewing is to find out what is in and on someone else's mind.*” Volgens Patton (2002, p.109) is dit die verantwoordelikheid van die persoon wat die onderhoud voer om die raamwerk te verskaf waarbinne die deelnemers gemaklik, akkuraat en eerlik op vrae kan reageer. Die kwaliteit van die data wat tydens die onderhoud ingesamel word, hang dus in 'n groot mate af van die persoon wat die onderhoud voer.

'n Fokusgroeponderhoud is 'n onderhoud wat gevoer word met 'n klein groepie mense en wat oor 'n spesifieke onderwerp handel. Die grootte van die groep wissel gewoonlik van ses tot tien lede. Die

voordeel van 'n fokusgroeponderhoud is dat die verskillende deelnemers die geleentheid kry om die verskillende reaksies van die ander lede waar te neem en dan addisionele reaksies by te voeg. Dit is egter belangrik om te verstaan dat die verskillende lede nie nodig het om tot 'n gemeenskaplike verstaan te kom, of met mekaar saam te stem nie. Die doel van 'n fokusgroeponderhoud is om data van 'n hoë kwaliteit te bekom binne 'n sosiale konteks waar die lede die geleentheid gekry het om hul eie standpunte aan die hand van die standpunte van andere te oorweeg. Die voordele van fokusgroeponderhoude word as volg gelys:

- die insameling van data is koste-effektief
- die interaksie tussen die verskillende lede verbeter die kwaliteit van die data
- die kontinuïteit of ekstreme variasies van standpunte word maklik herken
- die sosiale konteks van die groep is gewoonlik aangenaam vir die deelnemers.

Daar bestaan egter ook beperkinge:

- die hoeveelheid vrae word beperk
- die reaksietyd word beperk, omdat die verskillende lede almal kan reageer
- dit behels bepaalde vaardighede om die proses te bestuur
- indien 'n persoon ervaar dat sy/haar standpunt in die minderheid is, kan hul gedemotiveer word om verder aan die bespreking deel te neem
- die dinamika van die groep werk gewoonlik beter as die lede vreemdelinge vir mekaar is
- kontroversiële en sensitiewe onderwerpe werk nie in fokusgroepe nie
- konfidensialiteit kan problematies wees
- mikrotemas word nie so maklik geïdentifiseer nie
- die konteks is in baie gevalle nie natuurlik nie

Vir die doeleindes van die studie was die keuse van die fokusgroeponderhoud relevant, aangesien daar gepoog is om die ervaring van opvoeders, asook die moontlike behoeftes wat mag bestaan, ondersoek word. Die fokusgroep het bestaan uit die deelnemers betrokke by die studie. Met verwysing na die biografiese data, soos reeds verskaf in Tabel 4, is dit duidelik dat die verskillende deelnemers oor uiteenlopende persoonlike ervaring beskik. Die fokus en struktuur van die onderhoud fasiliteer reaksies wat ook gefokus word en die kwaliteit van die data word sodoende verhoog (Patton 2002, pp.385-387; Fontana en Frey, 2005, p.703). Die proses is gefasiliteer aan die hand van 'n beperkte aantal vrae (sien Addendum E). Die onderhoudsgids is aan dieselfde prosedure

onderwerp soos gebruik tydens die individuele onderhoud. Die onderhoud is op band opgeneem sodat die navorser ook kon fokus op die dinamika van die groep en ander nieverbale kommunikasie.

3.6.4.2.4 Veldnotas

Terre Blanche en Kelly (in Terre Blanche en Durrheim, 1999, p.138) sê dat daar twee verskillende soorte veldnotas is: dié wat so volledig as moontlik beskryf wat mense sê en doen; en dié wat gemoeid is met die ontwikkelende analise, refleksie en onsekerhede. Mertens (1998, p.317) noem dat “*qualitative observation occurs in naturalistic settings without using predetermined categories of measurement.*” Volgens Mulhall (2003, p.306) word ongestruktureerde observasie gebruik om gedrag te verstaan en te interpreteer, en is dit dus baie gepas binne die interpretivistiese paradigma wat die belangrikheid van konteks en die konstruksie van kennis wat tussen die deelnemer en die navorser plaasvind, erken.

Die voordele van ongestruktureerde observasie is om insig te bekom in die interaksie tussen groepe; om ’n beter begrip te vorm vir die “hele prentjie” en om die konteks en proses beter te verstaan (Mulhall, 2003, p.306). Dit is egter belangrik om te noem dat die data tydens observasie veral onderhewig is aan die interpretasie van die navorser. Die navorser beskik oor ’n groot mate van vryheid en die mag om te besluit watter data geobserveer word, asook in hoe ’n mate dit gefilter en geanaliseer word.

Veldnotas is tydens die inligtingsessie gebruik as ongestruktureerde observasietegniek wat aangebied is deur ’n remediërende konsultant (verwys na Addendum F). Aangesien dit hoofsaaklik ’n inligtingsessie en ’n informele bespreking was, was dit belangrik om hierdie data te gebruik tydens die beplanningsfase van die aksienavorsing. Verder is die refleksies van die navorser oor die proses in die vorm van veldnotas geneem.

3.6.4.3 Data-analise

“*Data analysis is the process of making sense out of data. Making sense out of data involves consolidating, reducing and interpreting what people have said and what the researcher has seen and read... These meanings or understandings or insights constitute the findings of a study*” (Merriam, 1998, p.178).

Die analise van data behels die “opbreek” van data in hanteerbare temas, patrone en verhoudings. Die doel van analise is om die verskillende bydraende elemente van die data te verstaan deur ’n inspeksie van die verhouding tussen die verskillende konsepte, konstrukte en veranderlikes. Sodoende kan moontlike patrone en neigings geïdentifiseer of geïsoleer word en bepaalde temas in die data daargestel word (Mouton, 2009, p.108). Vir die doeleinde van hierdie studie is daar gebruik gemaak van kwalitatiewe inhoudsanalise en die prosedure wat gevolg is, sal vervolgens breek word.

Nadat die data getranskribeer is (verwys na Addendum G), is ’n proses van oop kodering gebruik, waar die navorser deur die hele teks lees om ’n globale indruk van die inhoud te vorm. Omdat dit ’n induktiewe proses is, word daar gepoog om eenhede van betekenis te selekteer sodat patrone of temas geïdentifiseer kan word. Dit is veral belangrik om te verstaan dat die kodering nie beperk kan word tot klein, afsonderlike stukkies van die teks nie, maar dat interpretasie deel van die geheelbeeld vorm (Henning et al., 2008, pp.104-105).

Nadat die proses van oop kodering voltooi is, kan die verskillende kodes wat in verhouding tot mekaar staan, saam gegroepeer of gekategoriseer word (Addendum H). Hierdie verskillende kategorieë word induktief benoem deur die data (en teorie) as ’n riglyn te gebruik. Wanneer die proses van kategorisering voltooi is, kan die “geheelbeeld” van die data verkry word wat die proses van interpretasie en bespreking moontlik maak (Henning et al., 2008, p.106). Henning et al. (2008, p.6) stel die volgende vrae voor om die navorser te help om die geheelbeeld van die data te sien:

- Wat is die verhouding van betekenis tussen die verskillende kategorieë?
- Wat sê hulle gesamentlik?
- Wat sê hulle van mekaar?
- Wat kom kort?
- Hoe word die navorsingsvraag aangespreek?
- Hoe skakel hierdie verskillende kategorieë met dit wat ek reeds van die onderwerp af weet?
- Wat is die belangrikste aspek wat na vore getree het tydens die analise?
- Watter aspekte het na die agtergrond verskuif?
- Watter addisionele data-insameling of analise moet voltooi word?

Wanneer die navorser tevrede is dat die voorgestelde temas ’n aanvaarbare nagevorste gedeelte van die realiteit verteenwoordig, kan elke tema gebruik word as die fokus van ’n bepaalde argument wat

terugverwys na die oorspronklike navorsingsvrae. Wanneer hierdie vrae “beantwoord” word, word hierdie geprosesseerde data die bevindinge (of in aksienavorsing – die volgende hipotese) (Henning et al., 2008, p.107). Maykut en Morehouse (1994, p.121) sê dat “*the process of qualitative data analysis takes many forms, but is fundamentally a nonmathematical analytical procedure that involves examining the meaning of people’s words and actions.*”

Die proses van data-analise wat tydens die studie gebruik is, het as volg verloop:

- Die semigestruktureerde onderhoude, sowel as die fokusgroeponderhoud, is getranskribeer. Die veldnotas van die navorser, sowel as die oop vraelyste wat deur die opvoeders voltooi is, is ook by die data gevoeg.
- ’n Proses van oop kodering is gevolg nadat daar deur die transkripsies gelees is. Eenhede van betekenis is geïdentifiseer en gekodeer deur gebruik te maak van een- tot driewoordfrases. Hierdie kodes is aangepas gedurende die proses.
- Die kodes is gekategoriseer aan die hand van die bepaalde verhoudings tussen die temas wat gebruik is om die argumente vir die bevindinge van die studie te vorm.

Verwys na die voorbeeld soos aangebied in Addendum H.

3.7 DATAVERIFIKASIE

Silverman (1993, p.10) stel dit dat “*authenticity rather than reliability is often the issue in qualitative research.*” Hy sê dat die doel ’n geloofwaardige begrip vir die ervaring van die individu is. “Betroubaarheid” is ’n tweede belangrike konsep tydens kwalitatiewe navorsing. Maykut en Morehouse (1994, p.145) verduidelik dat dit basies vra in watter mate daar vertrouwe geplaas kan word in die uitkomst van die studie. Hulle noem dat van die volgende aspekte van die navorsingsproses ’n bydrae kan lewer tot die betroubaarheid van die studie:

- meervoudige metodes van data-insameling
- die vestiging van ’n “*audit trail*”
- werk saam met ’n navorsingspan – indien dit nie moontlik is nie, kan die meervoudige metodes van data-insameling die grondslag van ’n betroubare studie vorm
- kontrole deur ander lede – kontroleer veral akkuraatheid en oorspronklikheid

Merriam (2009, p.209) beklemtoon die belangrikheid om geldige en betroubare kennis op ’n etiese wyse te produseer tydens die proses van kwalitatiewe navorsing. Aangesien die terme “geldigheid” en “betroubaarheid” meer eie is aan die konteks van kwantitatiewe navorsing, word terme soos

kredietwaardigheid (credibility), *oordraagbaarheid* (transferability), *afhanklikheid* (dependability) en *bevestigbaarheid* (confirmability) gebruik tydens kwalitatiewe navorsing om die betroubaarheid te verbeter (Merriam, 2009, p.211; Golafshani, 2003, p.601). Al die aspekte waarna verwys word, is tydens die studie gebruik. Vervolgens sal hierdie terme omskryf word, waarop 'n verduideliking sal volg van hoe hierdie strategieë toegepas is tydens die studie.

3.7.1 Kredietwaardigheid

Volgens Merriam (2009, pp.213-215) is kredietwaardigheid tydens kwalitatiewe navorsing gelykstaande aan die term *interne geldigheid* wat tydens kwantitatiewe navorsing gebruik word. Kredietwaardigheid erken dat realiteite subjektief van aard is en dat realiteite beïnvloed word deur verskeie perspektiewe. Dit verwys dus na samehang tussen die wyse waarop die navorser die bevindinge interpreteer en voorstel, en na die perspektiewe van die deelnemer. Volgens Shenton (2004, pp.64-69) kan die volgende strategieë gebruik word om kredietwaardigheid te bevorder: triangulering, genoegsame omgang met die data, reflektiwiteit en portuurgroepersiening. Al bogenoemde prosesse is tydens die studie gebruik waar die data vanuit die verskillende databronne vergelyk is. Verder was daar genoegsame omgang met die data tydens die proses van data-insameling, transkribering en kodering. Daar is konstant gereflekteer oor die data en die data is bespreek tydens die proses van supervisie.

3.7.2 Afhanklikheid

Omdat die term *betroubaarheid* binne die konteks van kwantitatiewe navorsing verstaan word as die vermoë van 'n studie om die bevindinge te herhaal gedurende 'n latere studie, kan hierdie term nie gedurende kwalitatiewe navorsing gebruik word nie (Merriam, 2009, p.220). Afhanklikheid verwys na die konstantheid van navorsing en binne 'n kwalitatiewe benadering poog dit om te bepaal of die navorsingsontwerp in ander studies gevolg kan word (Golafshani, 2003, p.601; Shenton, 2004, p.71). Hierdeur kan bepaal word of daar tydens 'n studie gebruik gemaak is van "beste praktyk" en of die bevindinge binne die konteks as "betroubaar" bestempel kan word. Shenton (2004, pp.71-72) noem dat afhanklikheid bevorder kan word deur: triangulering, reflektiwiteit en portuurgroepersiening en die gebruik van 'n "audit trail". Konstantheid word dus geëvalueer deur die proses en die produk te vergelyk (Golafshani, 2003, p.601). Die konstantheid van die navorsing is gedoen deur die metodes soos hierbo beskryf. Die data afkomstig van die verskillende bronne van data is vergelyk. Verder is die data onderwerp aan 'n proses van refleksie, en portuurgroepersiening tydens die proses van supervisie. Die "audit trial" is verskaf in die vorm van die addendums.

3.7.3 Oordraagbaarheid

Oordraagbaarheid in kwalitatiewe navorsing verwys na die term “eksterne geldigheid” in kwantitatiewe navorsing. Die grootte van die steekproef wat tydens kwalitatiewe navorsing gebruik word, maak die veralgemening van bevindinge moeilik (Merriam, 2009, p.224). Shenton (2004, p.70) noem dat die bevindinge van navorsing wel oorgedra kan word na ander kontekste, indien die invloed vanuit die konteks toepaslik gedokumenteer is en van toepassing is binne ander situasies. Die strategieë wat hier toepaslik is om die oordraagbaarheid van bevindinge te verbeter, is ryke beskrywings van data en maksimum verskeidenheid tydens die seleksie van ’n steekproef (Merriam, 2009, pp.227-228). Die oordraagbaarheid van die studie word later in meer diepte beskryf, maar tydens die studie is daar gepoog om die oordraagbaarheid te verbeter deur die verskaffing van ryke beskrywings.

3.7.4 Bevestigbaarheid

Bevestigbaarheid verwys na objektiviteit (Shenton, 2004, p.72). Juis omdat die aard van kwalitatiewe navorsing so sterk oorleun na subjektiviteit, is dit noodsaaklik dat die navorser bewus is van sy eie oortuigings en die invloed daarvan op die navorsing. Die bevindinge behoort dus ’n refleksie te wees van dit wat die deelnemer beoog het, en nie ’n refleksie van die vooropgestelde idees van die navorser nie (Shenton, 2004, p.72). Hier is die toepassing van ’n “audit trail”, triangulering en reflektiwiteit belangrike strategieë om toe te pas. Al bogenoemde tegnieke is tydens die studie gebruik waar die data van die verskillende databronne met mekaar vergelyk is. Verder was daar ’n proses van reflektiwiteit wat veral versterk is deur die gebruik van veldnotas. Die “audit trail” dien verder as bewys van bevestigbaarheid.

3.7.5 Dataverifikasie-strategieë

Omdat dit duidelik is dat dataverifikasie-strategieë ’n belangrike rol speel tydens die navorsingsproses, is die volgende strategieë tydens die studie gebruik:

3.7.5.1 “Audit trail”

Merriam (2009, pp.222-223) beskryf die “audit trail” as ’n lopende bewyslewering van besluite wat tydens die navorsingsproses geneem is. Verder behels dit ’n beskrywing van die proses waartydens daar rekord gehou word van die interaksie met die data, analise en interpretasie. Hoofstuk Drie dien

as die “audit trail”, waar gepoog word om die proses te beskryf wat gelei het tot die navorsingsbevindinge. Sodoende streef dit om vertrouwe in die bevindinge te vestig.

3.7.5.2 Triangulering

Patton (2002, p.247) beskryf triangulering as die proses waardeur daar gepoog word om ’n studie se kredietwaardigheid te verbeter deur die gebruik van verskeie metodes, navorsers en perspektiewe. Volgens Shenton (2004, p.64) en Merriam (2009, p.215) kan die proses van triangulering die navorser se bevindinge met die realiteit versterk deur die korrelasie van verskillende metodes, bronne en perspektiewe.

Tydens die studie is drie verskillende metodes van data-insameling gebruik, naamlik oop vraelyste, veldnotas en individuele onderhoude, en fokusgroeponderhoude. Data vanuit hierdie verskillende metodes is daarna onderwerp aan ’n proses van triangulering om verskillende temas te identifiseer.

3.7.5.3 Portuurgroepersiening

Supervisie en hersiening is ’n integrale deel van die navorsingsproses. Verder word die finale bevindinge hersien deur ’n eksterne eksaminator. Volgens Shenton (2004, p.67) en Merriam (2009, p.220) is portuurgroepersiening ’n dataverifikasie-strategie, omdat die terugvoer vanuit verskillende perspektiewe aangebied word.

3.7.5.4 Reflektiwiteit

Die navorser behoort voortdurend te reflekteer oor persoonlike waardes en aannames, asook die invloed wat dit mag uitoefen op die navorsingsproses en die interpretasie van die navorsingsbevindinge (Merriam, 2009, p.219). Soos reeds bespreek in Hoofstuk Een, is die navorser die sentrale figuur in die navorsingsproses en is daar gepoog om ’n duidelike beeld te verskaf van die kennisraamwerk waaruit die studie spruit.

3.8 ETIESE OORWEGINGS

Die essensiële kenmerk van etiek as deel van die navorsingsproses is om te verseker dat die welsyn van die deelnemers beskerm word. Die nuwe Suid-Afrikaanse Gesondheidswet (RSA, 2003, Hoofstuk 6, afdeling 71), soos genoem deur Wassenaar (2006, p.61), stel dit dat goedkeuring deur ’n onafhanklike navorsingsetiekkomitee verleen moet word vir alle navorsing waar mense betrek word.

Etiese klaring is verkry van die Etiekkomitee van Subkomitee A in die Afdeling vir Navorsingsontwikkeling aan die Universiteit van Stellenbosch (verwysingsnommer 321/2010).

Die vier mees algemeen aanvaarbare filosofiese beginsels wat toegepas word om te bepaal of navorsing eties korrek is, is outonomie en die respek vir die waardigheid van mense; 'n begeerte om nie skade te betrokke nie; 'n strewe dat die deelnemer die maksimum voordeel uit die navorsing sal trek, en regverdigheid (Wassenaar 2006, p.61; Allan 2008, p.112).

Toestemming om die studie uit te voer, is verkry van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, sowel as van die Afdeling vir Navorsingsontwikkeling aan die Universiteit van Stellenbosch. As deel van die beginsel van outonomie is ingeligte toestemming van die skoolhoof sowel as die onderskeie deelnemers verkry. Daar is ag geslaan op die sleutelkomponente waaraan ingeligte toestemming moet voldoen, naamlik:

- die voorsiening van die nodige inligting
- deelnemers se bevoegdheid en begrip
- vrywillige deelname en die reg tot onttrekking van die navorsing ná die aanvang van die navorsing
- ingeligte toestemming in formele formaat (gewoonlik skriftelik) (DoH, 2006, pp.137-138; Wassenaar 2006, p.72).

Volgens die tweede beginsel moet daar verseker word dat die deelnemers nie skade betrokke word nie. Daarom is daar tydens die studie gepoog om te alle tye eerlik en regverdig op te tree in 'n poging om geen van die deelnemers te mislei nie. Verder is die aspek van konfidensialiteit aangespreek waar daar verseker is dat die privaatheid en identiteit van die skool sowel as die deelnemers beskerm is deur die gebruik van kodes. Rou data is slegs deur die navorser en supervisor hanteer, wat verseker het dat die beginsel van konfidensialiteit konstant gehandhaaf is. Die onderhoude is op band opgeneem en die bande is in 'n kluis gestoor en na afloop van die transkripsieproses vernietig. (Allan 2008, pp.292-293; Wassenaar 2006, p.67).

Volgens die derde beginsel, naamlik voordeel vir die deelnemers, is daar gepoog om deur middel van die aksienavorsingsontwerp die geleentheid aan die deelnemers te gee vir persoonlike en professionele groei en ontwikkeling. Aangesien veral die inligtingsessie aan die opvoeders die geleentheid gegee het om hul bestaande persepsies en idees van assessering (en meer spesifiek

aangepaste assessering) aan die hand van nuwe inligting te meet, kan daar met reg gesê word dat daar gepoog is om die deelnemers, sowel as die konteks, te bevoordeel (Wassenaar 2006, p.67).

Die vierde beginsel, regverdigheid, behels dat die deelnemers gedurende al die stadiums van die navorsing regverdig behandel word. Dit sluit die regverdige seleksie van deelnemers in, dat die deelnemers aandeel sal hê aan die moontlike voordeel wat die navorsing mag bring, en dat die navorser beskikbaar sal wees vir enige behoeftes van ongemak wat deur die deelnemers ondervind word en wat direk uit die navorsing spruit. Aangesien 'n proses van aksienavorsing gevolg is en die proses kollaboratief plaasgevind het, kan daar verklaar word dat daar aan al bogenoemde vereistes voldoen is (HPCSA vorm 223, pp.137-138; Wassenaar 2006, p.68). Dit is belangrik om daarop te let dat die navorser vanuit 'n opvoedkundig-sielkundige verwysingsraamwerk te werk gegaan het.

3.9 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Alle navorsingsprojekte het beperkinge, en soos Patton (2002, p.223) dit tereg stel: *“There are no perfect research designs. There are always trade-offs.”* Deur te verwys na die beperkinge van die studie, demonstreer die navorser dat die realiteit verstaan word en dat geen veralgemenings op grond van die bevindinge gemaak kan word nie. Die studie word beperk tot en is geleë binne 'n bepaalde konteks. Die doel van die studie is om die ervaringe van opvoeders te ondersoek, en die ideaal sou wees om 'n groter hoeveelheid deelnemers by die studie te betrek. Alhoewel kwalitatiewe navorsingsontwerpe poog om 'n indiepte verstaan te ontwikkel en kleiner groepe deelnemers gebruik kan word, sou 'n groter groep deelnemers die oordraagbaarheid van die bevindinge verhoog.

Die studie identifiseer bepaalde tekortkominge. Omdat die navorser die primêre instrument vir die insameling en analise van die data is, laat dit ruimte vir die moontlikheid van vooroordeel in die studie. Vrae met betrekking tot etiek, betroubaarheid en geldigheid is relevant. Daar is gepoog om hierdie aspekte se invloed op die studie te beperk deur die strategieë soos reeds beskryf. Aksienavorsing laat nie werklik ruimte vir die maak van wetenskaplike veralgemenings nie, en die doel van dié studie is om die bevindinge te interpreteer aan die hand van die konteks waar die ondersoek sal plaasvind. Deur te weet wat die studie is (en nie is nie) en dus bewus te wees van die grense van die studie, en te weet in hoe 'n mate die bevindinge kan bydra tot begrip en 'n beter verstaan van die navorsingsprobleem, is 'n noodsaaklike komponent van kwalitatiewe navorsing in ag geneem (Marshall en Rossman, 2006, p. 42).

3.10 SAMEVATTING

Die fokus van hierdie hoofstuk was 'n uiteensetting van die navorsingsparadigma, die metodologie sowel as die navorsingsontwerp, en in hoe 'n mate die metode van navorsing poog om die navorsingsprobleem aan te spreek en die navorsingsvrae te beantwoord. Verder is daar verwys na metode van data-analise en -verifikasie, asook na die etiese oorwegings en beperkinge wat tydens die studie in ag geneem is. In Hoofstuk Vier sal gefokus word op die bevindinge van die navorsing.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE EN BESPREKING

4.1 INLEIDING

Hierdie navorsingstudie poog om die navorsingsvrae te beantwoord soos gestel in Hoofstuk Een, p.9. In hierdie hoofstuk sal die data voorgestel word aan die hand van die temas en kategorieë wat gedurende die proses van kwalitatiewe inhoudsanalise, soos bespreek in Hoofstuk Drie, geïdentifiseer is. Daarna sal die bevindinge op 'n narratiewe wyse aangebied word en geïnterpreteer word in terme van die bestaande literatuur met die doel om die navorsingsvrae te beantwoord. 'n Opsomming van die temas en kategorieë wat tydens die proses van data-analise na vore getree het, word aangebied in Tabel 2.

Tabel 2: Temas en kategorieë

Temas	Kategorieë
4.2 Die onderwyser se ervaring van die inklusiewe klaskamer.	4.2.1 Die verstaan van die konsep “inklusiewe klaskamer” en leerderdiversiteit
4.3 Assessering vir inklusie	4.3.1 Assessering en die kurrikulum 4.3.2 Assessering en inklusie 4.3.3 Aangepaste assessering 4.3.4 Die opvoeder se ervaring van aangepaste assessering
4.4 Die uitdagings van beleid met betrekking tot die praktyk	4.4.1 Kennis 4.4.2 Uitvoer 4.4.3 Departementele verwagting 4.4.4 Bevoegdheid 4.4.5 Ondersteuning

Die data wat voorgestel word in die volgende afdelings, is verkry van die drie bronne van data tydens die data-insamelingsproses, naamlik die oop vraelyste wat deur die opvoeders ingevul is, die drie individuele onderhoude, die fokusgroeponderhoud, asook die veldnotas wat gedurende die proses geneem is. Die subjektiewe realiteit van die opvoeders betrokke by die studie, en hulle

ervaring van aangepaste assessering in 'n inklusiewe klaskamer, word deur drie temas gereflekteer. Die navorsingsbevindinge sal vervolgens aan die hand van die temas aangebied word. Die volgende kodes verteenwoordig die bronne soos gebruik tydens die data-insamelingsproses:

Oop vraelyste: OV (D-1=1, D-2=2, D-3=3)

Individuele onderhoude: IO

Fokusgroeponderhoud: FG1

Veldnotas: VN

Deelnemers: D-1; D-2 en D-3

4.2 DIE OPVOEDERS SE ERVARING VAN 'N INKLUSIEWE KLASKAMER

Die opvoeders wat deelgeneem het aan hierdie studie het baie “*duidelike idees*” (VN) gehad oor die inklusiewe klaskamer, asook oor die verskillende komponente wat 'n invloed uitgeoefen het om hierdie persepsies te vorm. Hul ervaring van aangepaste assessering dien as fokus. Hierdie idees het gewissel vanaf die verstaan van die konsep “*inklusiewe onderwys*” tot die “*uitdaging wat assessering stel*” (VN) as gevolg van die “*leerderdiversiteit in die klaskamer*” (VN) en hul ervaring van die toepaslikheid van aangepaste assessering binne die inklusiewe benadering tot onderwys.

4.2.1 Die verstaan van die konsep “inklusiewe klaskamer” en leerderdiversiteit

“'n Inklusiewe klaskamer is wanneer die klaskamer, die leerprogram en die roetine so ingerig word dat dit [diversiteit] leerders insluit van verskillende vlakke, leerders wat gestremd is en leerders wat leergestremd is” (OV3).

Die sentrale idee wat in die meeste onderhoude na vore gekom het, was dat die inklusiewe klaskamer voorsiening maak vir 'n groot aantal diverse behoeftes en dat elke leerder se behoefte binne die klaskamer “*geakkommodeer*” (OV3; OV2; IO:D-1) behoort te word. Dit word verwoord in die antwoord op die vraag gestel “Wat is u verstaan van die inklusiewe klaskamer?” deur die volgende stellings: “*om 'n leerder te onderrig volgens sy eie behoeftes*” (OV1) en “*waar leerders met spesiale behoeftes in 'n klas geakkommodeer word*” (OV2).

Dit was soms problematies, omdat daar so 'n “*diverse aantal leerbehoefte in een klas*” (VN) is. 'n Inklusiewe klaskamer word verder beskryf deur die volgende stellings, waar dit duidelik is dat die opvoeders veral bewus is van die individuele behoeftes wat saamgegroeper word in die klaskamer

en in hoe 'n mate hul rol as opvoeder dit van hulle vereis om bewus te wees van dié behoeftes en dit te “*akkommodeer in die onderrig en leersituasie*” (VN). Hierdie hindernisse het gestrek vanaf sosio-ekonomiese deprivasie wat daartoe aanleiding gegee het dat die “*verlangde, ouderdomsverwante vaardighede nog nie gevestig is nie*” (VN); leerders wat in Graad 1 is sonder die onderbou van Graad R – “*dis vir hom 'n nagmerrie*” (IO:D-1); leerders wat leerbehoefte ondervind as gevolg van fisiese en neurologiese hindernisse; tot by leerders wat leerhindernisse ondervind as gevolg van kognitiewe hindernisse. Verder is daar “*leerders wat heelwat stadiger werk as die ander*” (IO:D-2) weens “*aandagafleibaarheid en hiperaktiwiteit*” (IO:D-2). Wat veral opvallend was uit die onderhoude met al drie opvoeders, was die diversiteit van leerbehoefte wat in die klas gesentreer is. Daar was *gehoorgestremd[heid]* (IO:D-3); “*'n outistiese kindjie*” (IO:D-3); “*dispraksie*” (IO:D-3); “*gehoorprobleme*” (IO:D-1); “*dispraksie, epilepsie en nog ander dingetjies*” (IO:D-1); en “*spraakafwykings*” (IO:D-2).

Dit was egter duidelik dat al die opvoeders baie gewillig was om leerders met diverse leerbehoefte te “*akkommodeer*” (VN; OV3; OV2) in die inklusiewe klas en dat die skool 'n definitiewe “*kultuur van inklusiwiteit*” (VN) vestig by opvoeders en leerders. Die spesifieke kenmerke van 'n skool met 'n inklusiewe kultuur is soms nie maklik om in woorde te beskryf nie, maar die wyses waarop opvoeders leerders hanteer wat “*effens anders*” (VN) is, word uitgebeeld in 'n opregte strewe om te verstaan, veral met betrekking tot die assesseringsprosedure. Die deelnemers was dit eens dat alhoewel dit vir hulle 'n uitdaging is, “*ons [hulle] hulle graag [wil] akkommodeer* (IO:D-1), want “*ek kan mos nie net vir hom 'n strepie trek as ek punte gee nie*” (IO:D-2).

Wat veral opvallend was, was die houding van “*aanvaarding en opregte begrip*” (VN) wat daar geheers het in 'n poging om sekere van hierdie hindernisse te akkommodeer, en waar dit soms nodig was “*om [,n] gesigsuitdrukking [te lees], om haar net deel te maak van die klas*” (IO:D-3).

Omdat 'n “*spesiale skool nie altyd 'n opsie*” (VN) is nie, en alhoewel daar gepoog word om soms leerders met meervoudige hindernisse in 'n spesiale skool te plaas, “*kom sy [hulle] nie [altyd] in nie*” (IO:D-2), en juis daarom was dit vir die opvoeders noodsaaklik om die leerders met spesiale behoeftes in al die areas te kan akkommodeer, al “*probeer ons [hulle] vanjaar weer [vir toelating]*” (IO:D-2).

Verder het dit geblyk dat met die behoeftes wat in die inklusiewe klaskamer ontwikkel, die opvoeder ook veel meer as net die juffrou is en dat daar “*ander rolle*” (VN) ook ontstaan. Die juffrou vervul soms die rol van arbeidsterapeut, ma en sielkundige. Dit was veral opvallend dat alhoewel al drie die opvoeders dit as deel van hul posomskrywing aanvaar het, hulle bewus was van die feit dat hulle “*leiding en ondersteuning benodig*” (VN) en dat dit “*ekstra druk*” (VN; IO:D-1) op hulle as opvoeders plaas, juis omdat daar nou van hulle verwag word om buite hulle opleidingsveld te beweeg. In sekere gevalle moet leerders arbeidsterapie kry, “*maar die ouers het nie geld nie, so dit kom na juffrou toe*” [arbeidsterapeut](IO:D-1). Soms ontvang leerders geen stimulasie by die huis nie, “*dan kom hulle by my aan en dan weet hulle niks*” [ma] (IO:D-3), of soms het die leerders spraakprobleme, maar “*baie ouers dink dis oulik en dan los hulle hulle*” [sielkundige] (IO:D-3).

Opvoeders word daaglik gekonfronteer met hierdie individuele behoeftes, en veral met verwysing na die proses van “*assessering*” was dit duidelik dat die “*behoefte verskil van die norm*” (VN). Daarom is dit noodsaaklik om te verwys na hul verstaan van die term “assessering”, omdat dit een van die areas was waar die grootste uitdaging ervaar is.

4.3 ASSESSERING VIR INKLUSIE

Al die deelnemers se beskrywing van die konsep “assessering” het in ’n groot mate ooreengestem. Die algemene konsensus was dat dit toegepas word om “*te bepaal of uitkomst bereik is en op watter vlak*” (OV:D-2; OV:D-1; OV: D-3). Verder was hulle dit eens dat assessering gebruik word om vroegtydig te bepaal “*waar sy uitvalle [hindernisse] is*” (OV:D-1) en toepaslike ondersteuning te verleen. Die proses word ook as “*deurlopend*” (OV:D-1) beskryf om die leerder se vordering te bepaal, en dat dit belangrik is dat “*verskillende assesseringsmetodes en instrumente*” (OV:D-3) gebruik word. Verder moet die uitkoms baie duidelik gestel word. Bogenoemde aspekte word as volg deur Deelnemer 3 saamgevat as antwoord op die vraag “Wat verstaan u onder die term „assessering’?”

“Dit is ’n proses waardeur die leerder geëvalueer word op een standaard (assesseringstandaarde), op verskeie metodes en met verskeie instrumente. Die onderwyser evalueer d.m.v. assesseringstake en deurlopende evaluering)” (OV:D-3).

Dit was egter duidelik dat assessering binne die inklusiewe klaskamer die opvoeders bewus gemaak het van *“ander aspekte wat ook ’n sentrale rol speel tydens assessering”* (VN). Dit was veral opvallend hoe duidelik hierdie aspekte na vore getree het met verwysing na die opvoeders se verstaan van assessering binne die konteks van die inklusiewe klaskamer. Aangesien die kurrikulum aan opvoeders die raamwerk verskaf waarbinne onderrig en leer plaasvind, en dit duidelik is dat hierdie raamwerk voorsiening behoort te maak vir aanpassings wat mag ontstaan as gevolg van die diverse leerbehoefte binne die inklusiewe klaskamer, is die opvoeders se persepsie van die aanpasbaarheid van die kurrikulum vir aangepaste assessering vervolgens ondersoek.

4.3.1 Assessering en die kurrikulum

Indien daar na die beginsels van die uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys verwys word waarop die Hersiene Nuwe Kurrikulum gegrond is, is daar juis ’n strewe *“to enable all learners to achieve their maximum ability”* (DoE, 2002, p.1). Dit was veral opvallend dat geen van die deelnemers die kurrikulum as “aanpasbaar” beskryf het nie. Een van die deelnemers noem dit *“een hengse standaard”* (IO:D-3) vir die *“normale, gewone kind”* (IO:D-2), omdat *“’n kind met ’n probleem nie regtig deur die kurrikulum aangespreek word nie”* (IO:D-3). Hierdie sienswyse is verder ondersteun deur al die deelnemers wat noem as jy *“’n geval kry wat uniek is, dan gaan jy nie weet presies weet hoe jy dit [die kurrikulumaanpassing] moet doen nie”* (IO:D-1), en *“ek dink nie hulle [die kurrikulum] het enige spesiale behoeftes wat hulle akkommodeer nie”* (IO:D-2). Daar is veral ’n groot behoefte uitgespreek vir riglyne wat die proses van aanpasbaarheid vergemaklik waar *“jy definitief riglyne van die Departement [nodig het]”* (IO:D-1).

Alhoewel die deelnemers baie positief was oor die gebruik van aangepaste assessering, was dit duidelik dat daar ’n dringende behoefte na riglyne en opleiding bestaan. Hierdie aspekte sal in ’n volgende afdeling in meer diepte bespreek word.

4.3.2 Assessering vir inklusie

Die persepsie aangaande assessering binne die inklusiewe klaskamer het aansienlik verskil van die “aanvaarbare” definisie van assessering soos oorspronklik verwoord. Dit was duidelik dat die opvoeders meer bewus geraak het van die *“ander aspekte wat ook onlosmaaklik deel van assessering in ’n inklusiewe klaskamer is”* (VN). Wanneer daar na leerderdiversiteit verwys word, raak dit moeiliker om terme soos *“een standaard”* (OV:D-3; OV:D-2; OV: D-1) prakties toe te pas in die inklusiewe klaskamer, en terme soos *“verskeie metodes”* (OV:D-3) en *“verskeie instrumente”*

(OV:D-3) dra meer gewig. Die voorskrifte en assesseringstandaarde is nou slegs geïdentifiseer as een aspek van assessering en die behoeftes van die leerder het die ander aspekte begin vorm. Die ervaring was dat *“jy nie al die kinders op presies dieselfde manier [kan] assesseer nie”* (IO:D-3).

Die fokus was op hoe belangrik ’n duidelike verstaan van die *“faktore is wat ’n invloed op die leerder se tempo van leer mag uitoefen”* (VN). Die term “hindernis” word verstaan as enige faktor wat in die pad van die leerder se leer staan. Die opvoeders was baie bewus daarvan dit noodsaaklik is om begrip hiervoor te ontwikkel, sodat *“assessering na die kind in die geheel kyk [en] as daar enige afwykings is, dan moet jy die kind op ’n spesifieke manier assesseer wat by hom aanpas”* (IO:D-1). Die aspekte wat volgens die deelnemers in ag geneem behoort te word, was *“liggaamlike aspekte”* (IO:D-2) en *“emosionele aspekte”* (IO:D-2) en *“nie net die uitkoms nie”* (IO:D-2). Verder was dit belangrik dat *“die omstandighede moet reg wees”* (IO:D-3) en dat *“jy nie net daai een situasie [kan] laat tel nie”* (IO:D-3). Een van die deelnemers was veral bewus van die feit dat, alhoewel die hindernis dalk nie altyd so duidelik na vore tree nie, dit wel nodig is om alle moontlike hindernisse in ag te neem waar *“kinders wat nie selfvertroue het nie, net so moeilik [is] om te assesseer”* (IO:D-3).

Die opvoeders was dit eens dat vir assessering om van waarde te wees, dit noodsaaklik is om die *“kind in totaliteit asook die impak wat moontlike hindernisse”* (VN) op sy prestasie mag uitoefen in ag te neem, en dat dit nodig is *“om heeltemal individueel te werk [te] gaan en [te] kyk wat die kind se behoeftes is [en] wat jy wil bereik”* (IO:D-3). Dit is ook belangrik om spesifiek te wees wanneer hindernisse geïdentifiseer word, sodat aanpassings gemaak kan word om die *“impak van die hindernis op die assessering te verminder”* (VN). Vir assessering om toepaslik, regverdig en bruikbaar te wees, is dit dus nodig om na veel meer as net die bereiking van uitkomste en assesseringstandaarde te verwys. Diverse leerbehoefte behoort geakkommodeer te word binne die onderrig-en-leersituasie waarvan assessering ’n integrale deel vorm – dus word die behoefte aan aangepaste assessering ’n realiteit binne die inklusiewe klaskamer.

4.3.3 Aangepaste assessering

’n Behoefte aan ’n meer geïndividualiseerde vorm van assessering ontstaan in die vorm van “aangepaste assessering”, en in sommige gevalle “alternatiewe assessering”. Wat veral opvallend was, was die duidelike verskuiwing in die persepsie van assessering – nie meer as die “einde” van die proses van onderrig en leer nie, maar net nog ’n aspek van onderrig en leer. Die waarde van

assessering is dus nie om te bepaal of die leerder aan die uitkoms voldoen die, maar “*watter ondersteuning die leerder benodig in die proses van leer*” (VN).

Dit is duidelik dat vir assessering om toepaslik te wees, “*jy [na] die kind [moet kyk], [want] as jou kind nie ontvanklik is vir die manier wat jy assesseer nie, dan gaan die assessering geen waarde hê nie*” (IO:D-1). Dit is dus nodig “*om die leerder volgens sy eie behoeftes te assesseer en sy assessering apart van die klas op [te] stel*” (IO:D-1). Juis daarom is dit so belangrik “*dat jy jou assesseringsmetodes aanpas om die leerder in te sluit sonder om die assesseringstandaard aan te pas*” (OV:D-3). Dit is dus moontlik “[om] met dieselfde pasaanduiders [te] werk [en] net die metode aan te pas eerder as die standaard” (IO:D-2).

Dit is nodig om daarop te let dat die konsepte “alternatiewe assessering” en “aangepaste assessering” baie duidelik deur die deelnemers verstaan word – alhoewel dit baie verwarrend vanuit die beleidsdokumente geïnterpreteer kan word waar dié twee terme soms vir dieselfde konsepte gebruik word. As deel van een van die stadiums van die aksienavorsingsiklus is daar ’n sessie gereël saam met ’n remediërende konsultant, juis om te verseker dat die “*verskillende konsepte korrek verstaan*” (VN) word. Die konsultant was nie deel van die Departement van Onderwys nie. Die deelnemers was veral baie positief oor die inligtingsessie. Die fokus van hierdie sessie was om die verskillende terme te verstaan, asook wat die beleidsdokument Alternatiewe en Aangepaste wyse van Eksaminering/Assessering vir Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte (DoE, 1999) sê, veral omtrent die konsep “aangepaste assessering”. Vir die doeleindes van hierdie studie was daar dus geen verwarring tussen die betekenis van die terme nie, en een van die deelnemers noem “*die terme aangepaste en alternatiewe assessering was vir my [haar] interessant en [dat daar] verskillende tipes assesserings is*” (FG1:D-1). Die deelnemers noem dat die sessie baie “*insiggewend*” (FG1: D-1) en “*baie leersaam*” (FG1:D-2) was, en dat “*ons [hulle] agtergekom het dat ons [hulle] ’n paar terme geleer het waarmee die Departement nog nie so lekker vertrou is nie*” (FG1:D-1). Verder was die term individuele ondersteunings- en ontwikkelingsplan ook ’n nuwe konsep, en een van die deelnemers noem dat dit interessant was “*om te weet van daai IEP’s [IOP] vir die leerders wat ander assessering [alternatiewe assessering] nodig het*” (FG1:D-2). Dit was egter duidelik dat die opvoeders meer “*inligting wou hê oor die tipes assessering, programme, waar kry jy dit en hoe weet jy wat om te doen*” (FG1:D-2). Dié aspek van assessering was veral ’n uitdaging, en een van die deelnemers noem dat “*dit sal baie help om te weet hoe om leerders met spesiale behoeftes te assesseer*” (FG1:D-2).

Die opvoeders het aangedui dat hulle oor die algemeen “*veiliger voel*”(VN) met “aangepaste assessering” as met “alternatiewe assessering.” Aangesien daar tydens aangepaste assessering slegs aanpassings ten opsigte van die metode en nie van die assesseringstandaard gemaak word nie, is dit baie makliker om dit in ’n inklusiewe klaskamer en in die kurrikulum te gebruik. Wanneer daar egter na alternatiewe assessering verwys word, word die assesseringstandaard ook aangepas, wat dus onmiddellik aanleiding gee tot ’n magdom vrae met betrekking tot die implementering daarvan. Aangesien hierdie studie fokus op aangepaste assessering, sal daar slegs na alternatiewe assessering verwys word indien die deelnemers dit spesifiek noem.

4.3.4 Die opvoeder se ervaring van aangepaste assessering

Al die deelnemers was geweldig positief oor die gebruik van aangepaste assessering, omdat dit aan hulle die geleentheid bied om “*diverse leerbehoefes binne die inklusiewe klaskamer te akkommodeer*” (VN). Hulle was dit eens dat ’n duideliker beeld van die leerder se kennis en vaardighede verkry word indien die “*assessering regverdig en toepaslik vir die individu aangebied word*” (VN). Die deelnemers was verder veral opgewonde omdat hulle meer vryheid en kreatiwiteit gegun word binne die proses van assessering en vir leerders die geleentheid skep tot “*normaliteit*” [inklusiwiteit] (IO:D-1). Hulle was “*baie positief daaroor*” (FG1:D-1; FG1:D-3), “*baie, baie positief daaroor*” (FG1:D-2). Volgens een van die deelnemers “*gee dit vir jou ’n duideliker beeld van wat die kind kan doen of bereik*” (IO:D-3). Deelnemer 1 noem dat dit aan leerders die geleentheid bied om “*die son [te] sien skyn in ’n normale situasie [inklusiwiteit]*” (IO:D-1), en juis daarom sou sy “*baie graag meer wil weet, want ek [sy] sal graag meer kinders wil help*” (IO:D-1).

Dit is veral opvallend dat van die opvoeders aangepaste assessering nie slegs ervaar het as ’n wyse waarop hindernisse wat ’n stremmende invloed op leerders se leer uitoeven geminimaliseer kan word nie, maar ook as ’n moontlikheid vir leerders “*wat miskien geniaal is, waar die werk wat ons doen ’n bietjie vervelig is*” (IO:D-2).

Alhoewel dit duidelik blyk dat die opvoeders positief is oor die gebruik van aangepaste assessering, was dit ook duidelik dat daar heelwat “*uitdagings bestaan om dit suksesvol te implementeer*” (VN), en dat daar veral “*ondersteuning in hierdie verband benodig word*” (VN). Die deelnemers wou veral “*duidelike, amptelike riglyne hê van die Departement van Onderwys*” (VN). Vervolgens sal daar verwys word na die uitdagings wat deur die deelnemers ervaar word.

4.4 DIE UITDAGINGS VAN BELEID TOT PRAKTYK

4.4.1 Kennis

Aangesien die opvoeders met so 'n wye verskeidenheid leerhindernisse gekonfronteer word en die manifestasie daarvan ook by elke leerder verskil, het die vraag ontstaan hoe gemaklik die opvoeder voel met die kennis waaroor hulle beskik met betrekking tot die impak van die hindernis op die leerder se onderrig en leer. Veral met verwysing na aangepaste assessering was dit duidelik dat dit belangrik is om te poog om die *“impak van die hindernis te minimaliseer tydens die proses van assessering”* (VN). Kennis in verband met die hindernis, asook die manifestasie daarvan by elke leerder, is dus noodsaaklik.

Van die deelnemers het genoem dat hulle *“definitief nie oor die kennis [beskik]”* (FG1:D-1) om die werklike impak van die hindernis by elke individuele leerder te verstaan nie.

Dit was egter duidelik dat die opvoeders baie sterk onder die indruk was dat elke geval uniek is en dat dit baie belangrik is om moeite te doen om *“elke geval as uniek te hanteer”* (VN). Hulle het verstaan dat alhoewel verskillende leerders moontlik dieselfde “diagnose” het, dit nie noodwendig dieselfde manifesteer in elke leerder nie. Deelnemer 2 noem dat *“elke hindernis verskillend [is] en 'n mens sal moet gaan nalees daaroor om te verstaan hoe die kind leer”* (FG1:D-2) en dat dit nodig is om *“navorsing [te] doen oor wat die probleem behels en hoe om so 'n kind te assesser”* (FG1:D-3).

Verder is die behoefte uitgespreek dat alhoewel hulle bereid is om navorsing te doen, dit baie *“tyd sal spaar”* (FG1:D-3; FG1:D-1) en *“verskriklik baie [sal] help”* (FG1:D-1) indien hulle met meer gemak *“toegang kon hê tot bronne van kennis”* (VN) *“wat vir jou [hulle] net 'n bietjie leiding kan gee”* (FG1:D-3).

Dit was vir die opvoeders baie belangrik om die behoefte van die leerder met betrekking tot assessering en die verwagtinge van die kurrikulum te vereenselwig. Daarom is dit so belangrik dat die impak van die hindernis op assessering korrek verstaan word, anders verloor die term aangepaste assessering ook sy waarde. Indien die “aanpassing” nie gepas is om die impak van die hindernis te minimaliseer nie, verloor die *“assessering sy impak”* (VN). Dit is belangrik om *“[die hindernis en die assesseringstandaard] bymekaar [te] bring, want dis al manier hoe jy regtig resultate vir jou assessering kan kry”* (IO:D-1).

Die opvoeders was bereid om leerders met spesiale behoeftes te akkommodeer en wou graag die impak van die hindernis minimaliseer, maar dit was duidelik dat hulle “*ondersteuning in hierdie verband benodig in die vorm van ’n multidissiplinêre span wat beskikbaar is*” (VN). Die aspek van ondersteuning word in ’n volgende afdeling aangespreek.

4.4.2 Uitvoer

Die diversiteit van leerderbehoefte is reeds in ’n vorige afdeling bespreek. Vir die doeleinde van hierdie afdeling is dit dus net nodig om kennis te neem van die uitdaging wat dit stel met verwysing tot die toepassing van assessering. Aangepaste assessering poog om die impak van die hindernis op die assesseringsresultate te minimaliseer. Dit is gevolglik nodig om kennis te neem dat, indien die diversiteit van behoeftes binne die inklusiewe klaskamer vermeerder, dit ekstra druk op die opvoeder plaas, aangesien verskillende assesserings nou toepaslik en regverdig aangepas behoort te word.

Alhoewel een van die opvoeders opgelei is in die veld van ondersteuning, noem sy dat “*baie dinge verander*” het (IO:D-1) ten opsigte van die behoeftes binne die inklusiewe klas. Met die toename in leerderdiversiteit voel sy dat haar opleiding van “*negentientoet*” (IO:D-1) nie meer voorsiening maak vir die behoeftes wat binne inklusiewe onderwys ontstaan het nie. Sy spreek verder ’n duidelike behoefte uit om “*meer ‘educated’ [te] raak wat dit [die hantering van leerderdiversiteit] aan betref.*” (IO:D-1), veral aangesien sy daagliks hiermee in aanraking kom.

Omdat aangepaste assessering so ’n hoogs geïndividualiseerde proses is, het daar vrae ontstaan in verband met die uitwerking daarvan op die proses van beplanning en rapportering.

Alhoewel die opvoeders dit eens was dat die proses van aangepaste assessering ekstra “*druk plaas op veral beplanning*” (VN), veral omdat dit “*drasties verskillend*” (FG1:D-1) is, was hulle bereid om dit toe te pas, alhoewel hulle “*vir elke geval individueel moet beplan*” (IO:D-3). Die behoefte is egter baie duidelik uitgespreek dat hulle in hierdie verband opleiding, leiding en ondersteuning benodig, en hulle voel dit “*sal wonderlik wees as jy opgelei raak [en] inligting kry*” (IO:D-1), want “*dis klaar ’n uitdaging omdat dit nie normaal is nie*” (IO:D-1; IO:D-2). Verder was dit duidelik dat ’n groot hoeveelheid kreatiwiteit en “*op die voete dink*” (IO:D-1) nodig is tydens die proses van aangepaste assessering – wat ervaar word as ’n lekker uitdaging. Tydens alternatiewe assessering is “*dit moeilik om te weet wat jy presies moet doen, maar dit help my verskriklik baie net om te weet ek*

kan [aangepaste en alternatiewe assessering gebruik]” (IO:D-2). Dit was nodig om “*eers daai kind [te] leer ken*” (IO:D-3) en te kyk “*watse metodes gaan werk vir daai spesifieke situasie*” (FG1:D-2).

Rapportering van aangepaste assessering lei ook tot verdere uitdagings, veral aangesien daar ’n behoefte ontstaan om “*sekere aspekte binne die rapporteringsproses verder te omskryf*” (VN). Indien die leerder teen hul eie tempo vorder, kan ’n gestandaardiseerde verslag maklik die illusie skep dat daar “*geen vordering plaasvind nie omdat die kodering dieselfde bly*” (VN). Aangesien die proses van assessering aangepas is, sou dit lei tot ’n behoefte om die rapporteringsproses ook aan te pas, om “*’n beter beeld vir die ouers te kan gee oor wat bereik is*” (IO:D-3) en omdat “*daai verslag nie almal akkommodeer nie*” (IO:D-1).

Dit was egter duidelik dat opvoeders baie afhanklik is van riglyne van die Departement van Onderwys, veral omdat daar ervaar word dat hul “*professionaliteit as opvoeders soms bevraagteken word*” (VN).

4.4.3 Departementele verwagting

Aangesien dit vanuit ’n beleidsoogpunt duidelik is dat daar voorsiening gemaak behoort te word vir aangepaste metodes van assessering en vir die akkommodasie van leerders wat binne hoofstroomonderwys hindernisse tot leer ondervind (DoE, 1999; DoE, 2001), het die deelnemers die behoefte uitgespreek om meer kennis omtrent die presiese prosedure te bekom. Hulle het egter ervaar dat dit “*nie so maklik is om kennis by die Departement van Onderwys*” (VN) in te win nie. Hulle het genoem dat hulle nie eers bewus was van die feit dat aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer gebruik kon word “*en dat jy dit wel mag doen nie*” (FG1:D-2). Dit blyk verder dat kommunikasie, en veral opvolgbesoeke, problematies is. Een van die deelnemers noem sy “*het met iemand [by die Departement van Onderwys] gepraat, maar hulle het toe nie vir my [haar] verder iets daarvan [IOP] gekry nie ... dan sê hulle hulle sal volgende keer as hulle skool toe kom daaraan [IOP] werk, maar dan kom hulle [en] dan het hulle nie*” (IO:D-2). Verder was daar ’n behoefte dat die assesseringsproses “*gestreamline*” moet word, want “*dit maak my [opvoeder] dood en vir hulle [leerders] dood*” (IO:D-1).

Die grootste uitdaging wat deur al die deelnemende partye geïdentifiseer is, het die aspek van assessering behels. Verder het dit geblyk dat die aansoekproses om aangepaste assessering te gebruik gelei het tot baie “*verwarring*” (IO:D-1), onsekerheid – “*hulle het nie regtig geweet nie*” (IO:D-2;

FG1:D-2) – en “*frustrasie*” (IO:D-1), en dat die opvoeders “*nie regtig weet van die regte kanale nie*” (IO:D-1). Dit wil voorkom asof “*leiding van buite*” verkry word en “*nie van die Departement is nie*” (IO:D-1). Een van die deelnemers noem dat as daar beter “*riglyne [is], [opvoeders] meer selfversekerd [sal] wees in wat jy [hulle] doen*” (IO:D-1). “*Daar is definitief ’n groot gebrek aan inligting via die OBOS of die Departement van Onderwys*” (FG1:D-1). Hulle voel dus almal “*ek [hulle] dink nie ons [hulle] kry eintlik veel [ondersteuning] nie, behalwe vir [die remediërende konsultant] wat hier was*” (FG1:D-2).

Alhoewel al die betrokke deelnemers duidelik bereid was om aangepaste assessering te gebruik (en soos reeds genoem, baie positief was daaroor), het hulle tog ’n mate van professionele onbevoegdheid ervaar.

4.4.4 Bevoegdheid

Alhoewel die deelnemers graag aangepaste assessering in hulle klasse gebruik, was dit duidelik dat hulle meer leiding en ondersteuning nodig het. Veral omdat daar so sterk klem gelê word op die lewering van bewyse vir die kodering wat tydens assessering aan leerders toegeken word, wou die deelnemers graag “*duideliker riglyne hê*” (IO:D-1), “*meer selfversekerd wees in wat jy [hulle] doen*” (IO:D-1) en minder “*ongemaklik*” voel (FG1:D-2; FG1:D-1). Een van die deelnemers noem dat sy “*chueless*” voel; “*jy’s [sy is] positief, maar jy’t [sy het] hulp nodig*” (IO:D-1).

Die “*selfvertroue van die opvoeder is ’n noodsaaklike aspek in die inklusiewe klaskamer*” (VN) wat konstant opgebou behoort te word. Opvoeders behoort bevoeg te voel om aangepaste assessering te gebruik. Die onderrig en assessering van leerders met diverse behoeftes maak staat op die kreatiwiteit en vermoë van die opvoeder om “*besluite te neem aangaande dit wat die beste vir die individuele leerder is*” (VN) en wat binne ’n bepaalde situasie gaan werk. Daarom is dit noodsaaklik dat hulle ondersteun word, sodat hulle selfvertroue genoegsaam ontwikkel en hulle nie voel “*Jy [ek] is maar onseker of jy [ek] die spyker op die kop slaan*” (IO:D-1) nie. Daar is geen “*standaardvorm van assessering wat vir al die leerders in ’n inklusiewe klaskamer toepaslik is nie*” (VN). Opvoeders benodig gevolglik ondersteuning om die proses van aanpassing ten opsigte van assessering te vergemaklik.

Van die deelnemers het genoem dat hulle soms onseker voel oor die aanpassing van assessering, omdat hulle onder groot druk geplaas word om hul werkwysse te verduidelik en “*bewyse te lewer vir*

die manier waarvolgens hulle kodering aan leerders toeken” (VN; IO:D-3; IO:D-1; IO:D-2). Dit lei tot groot *“frustrasie en onsekerheid”* (IO:D-1). Dit was veral opvallend dat die opvoeders se persepsie van die Departement van Onderwys eerder beskryf kan word as ’n verhouding van *“ons”* (IO:D-1) en *“hulle”*, (IO:D-1) en geensins een van samehorigheid waar beide partye strewende na dieselfde einddoel nie. Verder ervaar hulle *“die Departement plaas baie druk op onderwyseresse deesdae”* (IO:D-1).

“Ek wens só ons kan hierdie “tapie” [kassetopname] vir daai [Departement van Onderwys] mense speel, want weet jy, ek hou nou 23 jaar skool. Ek het vertrou in my menswees, my juffrouwees vir my ondervinding... en hulle bevraagteken jou integriteit as ’n juffrou... ongeag jou jare se ondervinding ... dis nie lekker nie” (IO:D-1).

Daar bestaan onsekerheid oor baie van die korrekte prosedures wat gevolg behoort te word tydens die toepassing van aangepaste assessering. Die deelnemers wou graag die “regte” roete volg en het veral *“frustrasie en onsekerheid”* (VN) uitgespreek oor dié prosesse.

4.4.5 Ondersteuning

Dit was opvallend hoe belangrik ouerbetrokkenheid tydens die proses van aangepaste assessering was. Al die deelnemers het genoem dat die ouer ’n baie *“ondersteunende”* (IO:D-3; IO:D-1; IO:D-2) komponent is by die verstaan van die impak van die hindernis op die leerder, en dat hulle van groot waarde kan wees tydens die proses – *“’n ingeligte ouer is ons redding”* (IO:D-1). Die proses van ondersteuning moet deurvloei na al die sisteme, ook *“wat hulle [die ouers] miskien by die huis kan doen”* (IO:D-2). Juis daarom is kollaborasie by alle betrokke partye so noodsaaklik, want *“dit [ondersteuning] hou nie op by die skool nie, dit gaan mos aan by die huis en as ons nie hande vat nie en dis nie ’n siklus van my en ma nie, dan is ons verlore”* (IO:D-1). Dit was egter ook duidelik dat die deelnemers bewus is van die feit dat, alhoewel die ouer ’n kardinale rol speel, alle ouers nie noodwendig oor dieselfde graad van kennis oor die hindernis beskik nie, en soms *“gaan die ouers nie regtig weet waaroor dit gaan nie”* (IO:D-1).

Die ouer van ’n kind wat bepaalde hindernisse tot leer ondervind, is die verlengstuk van die skool en *“die bene waarop jy staan”* (IO:D-3) en so ’n ouer kan ’n groot bydrae lewer om die opvoeder te ondersteun. Die deelnemers het egter ’n duidelike behoefte uitgespreek om meer inligting oor die onderwerp van aangepaste assessering te bekom.

Veral sekere areas het sterker na vore getree as areas waar die deelnemers verdere leiding en ondersteuning benodig. Dit word verwoord as *“metodes wat ’n mens kan gebruik wat voorgeskryf word vir jou wat gaan werk vir daai spesifieke probleem”* (FG1:D-3); dit *“sal wonderlik wees as jy opgelei raak, inligting kry”* (IO:D-1); en *“ondersteuning in hierdie verband [word] benodig in die vorm van ’n multidissiplinêre span wat beskikbaar is”* (VN).

Die SIAS-dokument is deur een van die deelnemers geïdentifiseer as ’n dokument wat leiding kan verskaf oor *“hoe om ’n kind te identifiseer, probleme te identifiseer en metodes en tegnieke wat om te doen”* (FG1:D-3) tydens die proses van aangepaste assessering. Die ander deelnemers het geen kennis gedra van hierdie dokument nie.

Die opstel en gebruik van ’n individuele ontwikkelingsplan (IOP) is ook deur een van die deelnemers geïdentifiseer as ’n area waar inligting benodig word: *“hulle het een keer gepraat van ’n IE...? [IOP]”* (IO:D-2). Dit is veral relevant wanneer daar na alternatiewe assessering verwys word. Oor die algemeen was daar ’n persepsie van ’n gebrek aan leiding en ondersteuning vanaf die Departement van Onderwys, wat verwoord word as *“ek het nie iets wat ek van die Departement af het nie”* (IO:D-2).

4. 5 BESPREGING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE:

STEL VAN DIE VOLGENDE HIPOTESE

Soos reeds genoem, het hierdie studie gepoog om die ervaringe van opvoeders van aangepaste assessering in ’n inklusiewe klaskamer te ondersoek deur middel van aksienavorsing. Reason (in Henning et al., 2008, p.48) stel dat aksienavorsing ’n *“longterm investment”* is. Juis as gevolg van die sikliese aard van die navorsing ontwikkel dit tydens verskillende siklusse, en vorm die bevindinge van die een siklus die vertrekpunt vir die volgende siklus. Die studie is verder gegrond binne die aanname dat aangepaste assessering ’n noodsaaklike komponent van inklusiewe onderwys vorm. Die bevindinge het aangetoon dat die opvoeder binne die inklusiewe klaskamer gekonfronteer word met diverse leerbehoefte. Dit word ondersteun deur die literatuur (Swart en Pettipher in Landsberg et al., 2007, p.4; Mastropieri en Scruggs, 2000; Parsons, Hinson en Sardo-Brown, 2001, pp.155-157; Prinsloo in Landsberg et al., 2007, p.37). Die implikasie hiervan is dus dat een standaardvorm van assessering nie noodwendig die ruimte verleen vir die toepaslike en

regverdig assessering van leerders wat bepaalde leerhindernisse ondervind nie (DoE, 2001, pp.31-32, no. 2.2.6).

Aangesien deelnemers aan die studie aangetoon het dat diverse leerbehoefes 'n realiteit binne die inklusiewe klaskamer is, strewende inklusiewe onderwys daarna om opvoedkundige kontekste te skep waar gelyke opvoedkundige geleenthede aan alle leerders (ook leerders met hindernisse tot leer) gebied word. Dit word ondersteun deur Swart en Pettipher (in Landsberg et al., 2007, p.4; Mastropieri en Scruggs, 2000) wat daarop wys dat, omdat gemeenskappe meer divers raak, die leerderpopulasie hierdie veranderende sosiale kontekste verteenwoordig.

Uit die studie is dit duidelik dat aangepaste assessering beskou word as 'n regverdig vorm van assessering, juis omdat *“dit vir jou 'n duideliker beeld gee van wat die kind kan doen of bereik”* (IO:D-3). Dyson (2001, p.11) identifiseer die volgende beginsels as basis vir die vestiging van 'n inklusiewe gemeenskap en onderwysstelsel: *“building a more just society; building a more equitable education system; and extending the responsiveness of regular schools to student diversity.”* Die gebruik van aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer is 'n direkte gevolg van die beginsel van 'n meer regverdig onderwysstelsel en dui op die reaksie van gewone skole teenoor leerderdiversiteit, wat verder ondersteun word deur Onderwys-witskrif 6 (DoE, 2001).

Uit die literatuur blyk dit egter duidelik dat veral assessering problematies was en dat opvoeders oor gebrekkige kennis en vaardighede beskik het om dit optimaal te gebruik (Carl, Roux en Smit, 2000, p.10; Harley en Wedekind, 2004 in Vandeyar, 2005, p.463; Sieborger en Nakabugo, 2001; Vandeyar, 2005, p.463; Vandeyar en Killen, 2003; Vandeyar, 2005, p.463). Verder bestaan daar verskeie studies in verband met opvoedkundige transformasie en die implementering van beleide (Angula en Grant-Lewis, 1997; Chrisholm, 2000; Dunn, 2003; Sayad en Jansen, 2001; Taylor en Vinjevold, 1999; Ward et al., 2003), waarvan baie beweer dat daar 'n leemte bestaan tussen die oogmerke van beleide en die beleidsuitkomst in die praktyk. Chrisholm (2003, p.165) en Harisarsad (2004, p.2) het verder gerapporteer dat daar 'n gebrek aan gerigtheid bestaan tussen die kurrikulum- en assesseringsbeleid, en dat daar 'n gebrek aan sekerheid bestaan aangaande wat deur die assesseringsverwagtinge verlang word, omdat *“'n kind met 'n probleem nie regtig deur die kurrikulum [en die vasgestelde assesseringstandaarde] aangespreek word nie”* (IO:D-3). Die opvoeders is dus onseker oor die wyse waarop die assessering aangepas kan word en *“hulle het nie regtig geweet”* (IO:D-2; FG1:D-2) hoe om die behoeftes van al die leerders te akkommodeer nie.

Beleidsdokumente (*Onderwys-witskrif 6, 2001; Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band, 2007; Alternatiewe en Aangepaste wyse van eksaminering/assessering vir leerders met Spesiale Onderwysbehoefte*, 1999; en *Curriculum 2005: Assessment Guidelines for Inclusion, 2002*) maak verder voorsiening vir die assessering van leerders met spesiale leerbehoefte, maar die praktiese implementering van die beleide lei tot bepaalde uitdagings, naamlik: die toepassing van die assesseringsbeleid, die opleiding van opvoeders en die ondersteuning van die Onderwysdepartement (Chrisholm, 2003, p.3; Knight, 2005, p.21; Jansen, 1998; DoE, 2000b, p.2; Motseke, 2005, p.116).

Bevindinge uit die onderhoude, oop vraelyste en veldnotas het aangetoon dat die toepassing van die assesseringsbeleid (veral met betrekking tot aangepaste assessering) 'n uitdaging is, juis omdat “*jy nie al die kinders op presies dieselfde manier [kan] assesseer nie.*” (IO:D-3). Verder is daar steeds 'n behoefte aan opleiding, en die opvoeders noem dit “*sal wonderlik wees as jy opgelei raak, inligting kry*” (IO:D-1) en as ondersteuning “*in die vorm van 'n multidissiplinêre span [...] beskikbaar is*” (VN). Dieselfde probleemareas word dus steeds geïdentifiseer.

4.5.1 Die inklusiewe klaskamer, leerderdiversiteit en assessering

Inklusiewe onderwys handel oor houdings en waardes en dit poog om inklusiewe gemeenskappe te ontwikkel (Swart en Pettipher, 2005, p.4; Engelbrecht, 2006, p.253). Daar was dus 'n wegbeweging van „n “mediesegebrek-benadering” na 'n meer sosiale model waar die sisteem verantwoordelik is om aan te pas by die individu (Swart en Pettipher, 2007 in Landsberg et al., p.10; Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, p.40). Die ontwikkeling van die konsep inklusiwiteit het stelselmatig gebeur waar die verandering vanaf integrasie, normalisering en hoofstroming tot inklusiwiteit vervat is in die viering van diversiteit binne 'n sisteem wat die diverse behoeftes van die individu akkommodeer (Swart en Pettipher in Landsberg, Krüger en Nel, 2007, p.6). Alhoewel die beleid hierna strewe, is die ervaring in die praktyk dat die individu nog steeds eerder aanpas by die sisteem, juis aangesien daar 'n gaping tussen die beleid en die praktyk bestaan. Swart en Pettipher (in Landsberg, Krüger en Nel, 2007, p.6) verduidelik hoofstroming as 'n stelsel waarbinne mense met hindernisse die geleentheid ontvang tot die “*right to life experiences that are the same as, or similar to those of others in society*”. Die kritiek hierteen was egter dat dit steeds die leerder met hindernisse se verantwoordelikheid was om aan te pas by die hoofstroomomgewing, en dat die minimum ondersteuning binne hierdie konteks verskaf is (Swart en Pettipher in Landsberg, Krüger en Nel,

2007, p.7). In die praktyk funksioneer die onderwysstelsel nog binne die beginsels van hoofstroming, integrasie en normalisering; met ander woorde, leerders met diverse leerbehoefes word in die stelsel aanvaar, maar die stelsel maak nie genoegsame aanpassings om die leerders te aanvaar nie. Met verwysing na die taalgebruik van die deelnemers kan die term “*akkommodeer*” (OV3; OV2; IO:D-1) steeds die persepsie daarstel dat daar ’n definitiewe poging aangewend moet word om die leerder binne die stelsel te laat inpas, en dat die stelsel nie noodwendig die nodige aanpassings maak vir hierdie “*akkommodasie*” nie.

Dit het uit die studie geblyk dat, alhoewel die opvoeders gewillig is om leerders met diverse leerbehoefes binne die “*inklusiewe klaskamer*” te aanvaar, hulle “*definitief nie oor die kennis [beskik nie]*” (FG1:D-1) en “*ondersteuning in hierdie verband benodig in die vorm van ’n multidissiplinêre span*” (VN). Sodoende kan die stelsel in so ’n mate gemanipuleer word dat die impak van die leerhindernis op die assessering van die leerder werklik geminimaliseer word. Dit was duidelik dat juis omdat diverse leerbehoefes ’n realiteit in opvoeders se klasse was, hulle die behoefte ervaar om meer kennis op te doen – nie alleenlik in die area van aangepaste assessering nie, maar ook om die onderrig-en-leersituasie so aan te pas dat die leerders se potensiaal optimaal ontgin word. Soos reeds genoem, het die teoretiese skuif wegbeweeg van die “*meting*” van leer na die gebruik van assessering om leer te ontwikkel. Dit het saamgevoel met die verstaan van leer as die leerder se konstruksie van persoonlike ervarings binne ’n bepaalde konteks, wat verskil van leer as ’n oordrag van kennis (Buhagiar, 2007, p.39). Hier heers dus ’n strewe na inklusiewe onderwys waar die onderwyskonteks reageer op die behoeftes van die leerder (Dyson, 2001, p.11), maar ondersteuning word benodig om hierdie strewe te laat realiseer.

Binne die multidimensionele bio-ekologiese teorie, waar verskillende vlakke van interaktiewe sisteme aanleiding gee tot groei en ontwikkeling (Swart en Pettipher in Landsberg et al., 2007, p.10; Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht, 2007, p.3; Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, pp.38-39; Engelbrecht en Green, 2007, p.161), is dit veral belangrik om te besef dat elke individu se behoefte deel vorm van die gemeenskaplike groei en ontwikkeling van die stelsel, insluitend die leerder, opvoeder en konteks. Vir inklusiewe onderwys om te realiseer, is dit dus nodig om klem te lê op die interaksie tussen die individu se ontwikkeling en die sisteme binne die sosiale konteks. Die persoonsfaktore van die individu wat hindernisse tot leer ondervind, tree dus op in samehang met die prosesfaktore wat die verhouding tussen die opvoeder en die leerder behels. Dit vind plaas binne die konteks van die inklusiewe klaskamer binne ’n bepaalde tydsgleuf. Sodoende word gepoog om die

potensiaal van die individu te ontwikkel (Swart en Pettipher in Landsberg, Krüger en Nel, 2007, p.13) waar die assesseringsprosedure as deel van die sisteem hindernisse tot leer aanspreek (DoE, 2001, pp.31-32, no. 2.2.6).

Die leerder word direk en indirek deur die konteks beïnvloed. Opvoeders in die inklusiewe klaskamer behoort dus bewus te wees van al die faktore wat die leerder beïnvloed. Daarom is dit noodsaaklik om al die aspekte wat 'n invloed op die proses van assessering mag uitoefen in ag te neem, juis omdat *“elke hindernis verskillend [is] en 'n mens sal moet gaan nalees daarvoor om te verstaan hoe die kind leer”* (FG1:D-2), sodat dit nodig is om *“navorsing [te] doen oor wat die probleem behels en hoe om so 'n kind te assesseer”* (FG1:D-3). Sodoende kan positiewe proksimale prosesse binne die klaskamer ontwikkel word. Vanuit die sosiaal-konstruktivistiese perspektief is dit nodig om vir al die diverse leerbehoefte voorsiening te maak binne die konteks van die inklusiewe klaskamer. Atherton (2003, p.1) steun sterk op die rol van sosiale en kommunikatiewe dimensies van leer en noem dat die leerder tydens die leerproses 'n aktiewe rol moet speel in 'n *“joint enterprise with the teacher to create new meanings.”* Juis hier is die sone van proksimale ontwikkeling so belangrik, deurdat die opvoeder die leerder kan lei om beter begrip te ontwikkel deur van die bekende na die onbekende te beweeg tydens 'n aktiewe proses (Donald, Lazarus en Lolwana, p.2002, pp.90-96). Omdat leerders kennis konstrueer tydens hulle interaksie met mekaar en met die opvoeder, is dit noodsaaklik dat leerders met diverse behoeftes 'n leeromgewing deel. Dit is egter duidelik dat indien die opvoeder die onderrig en leer van leerders met diverse behoeftes moet medieer, hulle oor die nodige kennis, opleiding en ondersteuning moet beskik sodat hierdie proses sinvol bestuur kan word. Uit die navorsingsbevindinge het dit geblyk dat die deelnemers nie altyd bevoeg gevoel het om hierdie proses optimaal te bestuur nie.

Omdat daar binne die sosiaal-konstruktivistiese en bio-ekologiese perspektief aanvaar kan word dat leerpatrone 'n konstruk van die sosiale sisteem is waarbinne die leerder funksioneer, is die behoefte aan aangepaste assessering duidelik uitgespreek deur die opvoeders tydens die studie. Soos reeds genoem, behoort die doel van assessering te wees om te bepaal *“how well learners are able to demonstrate what they have learned”* (Le Grange en Beets, 2005, p.15). Indien die impak van die hindernis dus nie geminimaliseer word tydens die proses van assessering nie, verval hierdie sleutelfunksie van assessering. Die opvoeder speel dus 'n kardinale rol in die verwesenliking van hierdie strewes. Uit die studie was dit duidelik dat, alhoewel die deelnemers gemaklik was met die proses van aangepaste assessering, hulle meer onseker was oor die implementering van alternatiewe

assessering. Die rede was dat hulle die aanpassing van die assesseringstandaard as problematies ervaar het, veral met verwysing na die vordering van die leerder. Indien daar dus nie werklik aanpassings nodig was by die assesseringstandaard nie, was dit vir die deelnemers baie makliker om slegs die metode van instruksie aan te pas. Ten opsigte van die ervaring van die gebruik van aangepaste assessering was die opvoeders dus “*baie, baie positief daaroor*” (FG1:D-1; FG1:D-3 FG1:D-2). Die enigste werklike probleemarea was die struktuur van bewyslewing wat verwag word, en nie die bewyslewing as sodanig nie. In die literatuur word dit ondersteun uit deur Vandeyar (2005, p.462) wat noem dat opvoeders ook getoon het dat hulle bekommerd is oor die intense papierafhanklikheid wat vereis word tydens die rekordhouding en optekening van die leerders se vordering

Soos reeds genoem, hang die praktiese implementering van inklusiewe klaskamerpraktyke (en aangepaste assessering) volgens Lomofsky, Roberts en Mvambi (in Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht, 2007, pp.69-94) af van die volgende elemente: die houding van die opvoeder; die klaskameromgewing; die kurrikulum; en die instruksies binne die inklusiewe klaskamer. Aangesien dit uit die studie reeds duidelik is dat die houding van die opvoeder positief is teenoor leerders met diverse behoeftes, en opvoeders juis daarom poog om ’n klaskameromgewing te vestig waar diversiteit verwelkom word deur hul instruksies aan te pas by die manifesterende leerbehoefte, moet daar vervolgens verwys word na die opvoeders se persepsie van die aanpasbaarheid van die kurrikulum.

Binne die uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys is die kurrikulum hersien en beskou as die mees werkbare strategie om te voorsien aan die diverse leerbehoefte binne ’n post-apartheid Suid-Afrika. Omdat die beginsels van ’n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys en inklusiwiteit dieselfde “uitkoms” binne ’n bepaalde konteks nastreef, vorm dit die vertrekpunt van die Suid-Afrikaanse kurrikulum waar leeruitkomst die basis vir die assesseringstandaard verskaf (Rogers, 2003, p.97; Bixler, 2002, p.1; Alexander, 2002, p.1). Leerders moet dus voldoen aan ’n bepaalde assesseringstandaard, maar volgens die beginsels van formatiewe assessering behoort assessering voordele in te hou vir onderrig en leer vir alle leerders. Spady (2008, p.24) stel dit egter duidelik dat daar ’n verskil is tussen die konseptualisering van “uitkoms” in kurrikulumgerigte onderwys en dié van uitkomsgebaseerde onderwys. Volgens hom is die kurrikulumraamwerk in Suid-Afrika nie gebou op toekomsgerigte uitkomst nie, en is die kurrikulum dus nie werklik uitkomsgebaseerd nie.

Oor die algemeen het die opvoeders (IO:D-1; IO:D-2; IO:D-3) nie die kurrikulum as aanpasbaar genoeg ervaar om voorsiening te maak vir die diverse leerbehoefte wat in die inklusiewe klaskamer manifesteer nie; en, soos reeds genoem, beskryf een van die deelnemers dit as “*een hengse standaard*” (IO:D-3). ’n Moontlike verklaring hiervoor (ook voorheen genoem) is die feit dat die kurrikulum nie noodwendig gegrond is op werklike uitkomsgebaseerde beginsels nie, maar eerder, soos Spady (2008, p. 25) dit beskryf, as kurrikulumgebaseerde uitkomst, inhoudsgebonde doelwitte, kalendergebaseerde geleentheid, sellulêrgebaseerde organisasie (een opvoeder met ’n gegewe graadvlak leerders in een vertrek vir ’n bepaalde tyd), wedyweringgeneigde oriëntasie en gemaklikheidsgebaseerde operasies.

Soos reeds bespreek, het die implementering van die kurrikulum ook gepaard gegaan met geweldig baie uitdagings (Chrisholm, 2003, p.3; Knight, 2005, p.19; Vandeyar en Killen, 2003, p.119; Jansen, 1998; DoE, 2002b, p.2; Motseke, 2005, p.114-116; Jacobs en Chalufu, 2000, p.106; Lelliott et al., 2009, pp.54-59). Die vraag ontstaan dus of dit die kurrikulum of die onsuksesvolle implementering en ondersteuning daarvan was wat aanleiding gegee het tot die persepsie dat die kurrikulum nie voorsiening maak vir die diversiteit van leerbehoefte binne die inklusiewe klaskamer nie.

4.5.2 Uitdagings wat opvoeders ervaar en die ondersteuning wat verlang word

Onderwys-witskrif 6 het ’n plan van aksie daargestel vir die ontwikkeling van ’n inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika.

“Inclusion is about recognizing and respecting the differences among all learners and building on the similarities. Inclusion is about supporting all learners, educators and the system as a whole so that the full range of learning needs can be met. The focus is on teaching and learning factors, with the emphasis on the development of good teaching strategies that will be of benefit to all learners. Inclusion focuses on overcoming barriers in the system that prevent it from meeting the full range of learning needs. The focus is on the adaptation of support systems available in the classroom” (DoE, 2001, p.14).

Die sentrale kenmerke vir die ontwikkeling van inklusiewe onderwys behels die volgende: kriteria waarvolgens die bestaande beleide en wetgewing hersien behoort te word vir alle areas binne onderwys en opleiding; raamwerke vir bestuur en organisasie; sterker distriksgebaseerde onderwysondersteuningspanne; die uitbreiding van toegang en voorsiening; ondersteuning vir die

ontwikkeling van die kurrikulum en assessering; ontwikkeling van instansies en kwaliteitsontwikkeling en ondersteuning; nasionale inligting-, voorspraak- en mobilasiebewusmaking; en hersiene befondsing (DoE, 2001, p.25). Tog blyk dit uit die navorsing dat “*daar definitief ’n groot gebrek aan inligting via die OBOS of die Departement van Onderwys is*” (FG1:D-1). In DoE (2005c, p.6) word dit so gestel: “*...the key to reducing barriers to learning within all education and training lies in a strengthened education support service.*” Verder noem een van die deelnemers dat dit “*wonderlik sal wees as jy opgelei raak [en] inligting kry*” (IO:D-1), wat bewys dat daar ’n vraag na toepaslike opleiding is. Dit word ondersteun deur die evaluasiestudies, soos beskryf in Stofile en Green (in Engelbrecht en Green, 2007, p.57). Vir inklusiwiteit om ’n werklikheid te raak binne Suid-Afrikaanse skole, is dit nodig vir opvoeders om agente vir verandering te word en eienaarskap van die proses te neem – deur inklusiewe klaskamerpraktyke, skoolkulture, leierskap en ondersteuning. Uit die studie kom dit voor asof opvoeders ervaar dat hulle nie oor die nodige opleiding en kennis beskik nie, en dat ondersteuning van die Departement van Onderwys nie realiseer nie.

Baie van die opvoeders noem dat hulle nie genoeg kennis dra van die bestaande beleidsdokumente nie en dat die kommunikasiekanale tussen die Departement van Onderwys en die opvoeder in die klaskamer geslote is. Hulle noem veral dat die prosesse om inligting te bekom geweldig frustrerend is, en dat alhoewel hulle die vrae vra, hulle nie antwoorde vanuit die “regte” kanale ontvang nie. Dit blyk asof daar nie ’n samehorigheidsgevoel tussen die opvoeders en die Departement van Onderwys heers nie, en die verhouding eerder beskryf kan word as een van “*ons*” (IO:D-1) en “*hulle*” (IO:D-1).

Wanneer daar na die uitdagings verwys word wat opvoeders ervaar met betrekking tot die gebruik van aangepaste assessering in die inklusiewe klaskamer, is dit belangrik om te verstaan watter bevoegdheide die Departement van Onderwys van opvoeders verwag. Terselfdertyd is dit belangrik om te verstaan hoe die opvoeders hul eie bevoegdheid ervaar binne areas wat nie noodwendig ’n integrale deel van hul opleiding is nie.

Volgens die *Norms and Standards for Educators* (DoE, 2000) word daar van die opvoeder verwag om sewe rolle binne die klaskamer te vervul. Eerstens het dit betrekking op die opvoeder as ’n mediator vir leer (DoE, 2000, P.13). Daar word van die opvoeder verwag om leer te medieer op ’n manier wat sensitief is vir die diverse leerbehoefte, insluitend leerders met hindernisse tot leer.

Hierdie verwagting word ondersteun deur die sosiaal-konstruktivistiese beginsels (Donald, Lazarus en Lolwana, 2010, p.84; Atherton, 2003, p.1). Verder behoort opvoeders 'n gepaste, inspirerende leeromgewing te konstrueer en effektief te kommunikeer deur respek te toon vir diversiteit. Die opvoeder behoort verder oor die nodige kennis van die vakinhoud te beskik, sowel as 'n verskeidenheid beginsels, strategieë en hulpbronne te gebruik wat gepas is vir onderrig binne die Suid-Afrikaanse konteks. Dit impliseer dus dat die opvoeder die werklike impak van die leerhindernis op die leerder sal verstaan, en ook oor die vermoë sal beskik om al die aspekte te identifiseer wat 'n invloed mag uitoefen op regverdige en toepaslike assessering van die leerder. Die opvoeders in die studie was dit eens dat elke geval “*uniek*” (VN; FG1:D-2; FG1:D-3) is en as sodanig hanteer behoort te word; en dat alhoewel hulle gewillig is om dit te doen, daar 'n meer gestruktureerde proses van opleiding en leiding verskaf behoort te word.

Tweedens behoort die opvoeder die leerprogramme te verstaan, interpreteer en ontwerp (DoE, 2000, P.13). Die opvoeder moet dus die behoeftes binne 'n spesifieke konteks identifiseer en gepaste hulpbronne vir leer selekteer, en dit teen 'n gepaste tempo aanbied wat voorsiening maak vir die diverse leerbehoefte van die leerarea en die leerders. Hier was die opvoeders in die studie dit eens dat hulle ondersteuning nodig het om hierdie geïndividualiseerde programme “[IOP]” (IO:D-2) op te stel en te gebruik. Daar was veral verwarring oor hoe die “*programme*” (FG1:D-2) geïnkorporeer behoort te word tydens assessering. Die grootste probleemarea was alternatiewe assessering, omdat die assesseringstandaard verskil van die gestandaardiseerde assesseringstandaard soos verskaf in die uitkoms van die kurrikulum. Die opvoeders het meer gemaklik en “*veiliger*” (VN) gevoel met die gebruik van aangepaste assessering, maar het tog vrae gehad oor hoe bewys gelewer kan word van aangepaste assessering.

Derdens behoort 'n opvoeder bevoeg te wees om besluite te neem aangaande die vlak van begrip van die leerders, om leer in die klaskamer te bestuur en om die administratiewe pligte in die klaskamer behartig (DoE, 2000, p13). Hierdie bevoegdhede behoort uitgevoer te word op maniere wat demokraties is, leerders en kollegas ondersteun en reaksie toon op die veranderende omstandighede en behoeftes. Die opvoeders het hier veral sterk gesteun op ouerbetrokkenheid en genoem dat kollaborasie en “*ondersteuning*” (IO:D-3; IO:D-1; IO:D-2) tussen al die betrokke persone noodsaaklik is by die gebruik van aangepaste assessering. Besluite aangaande die gebruik daarvan kan net geneem word indien die opvoeder die impak van die hindernis op die leerproses van die leerder verstaan. Ten opsigte hiervan is 'n duidelike behoefte aan kollaborasie en die toegang tot 'n

betrokke multidissiplinêre span uitgespreek, wat daarop dui dat dit in die praktyk nie 'n realiteit is nie.

Vierdens behoort opvoeders te poog om hul professionele kwalifikasies te verbeter deur verdere studies, in 'n poging om klaskamerpraktyke en onderrigstrategieë op te skerp (DoE, 2000, p.13). 'n Groot behoefte aan die toegang tot kennis is deur die deelnemers uitgespreek, omdat hulle ervaar het “[hulle beskik] *definitief nie oor die kennis [nie]*” (FG1:D-1). Alhoewel die opvoeders bevoeg voel om leerders te onderrig wat volgens die bestaande assesseringstandaarde geassesseer kan word, was daar 'n groter onsekerheid wanneer die opvoeders met unieke gevalle gekonfronteer is. Dit was duidelik dat die opvoeders gevoel het dat hul opleiding nie voorsiening gemaak het vir die hantering van die groot hoeveelheid diverse leerbehoefte binne die inklusiewe klaskamer nie.

Vyfdens behoort die opvoeder 'n kritiese, pligsgetroue en etiese houding te handhaaf met betrekking tot die ontwikkeling van 'n sin van respek en verantwoordelikheid teenoor andere. Die handhawing van die Handves van Menseregte word veral in hierdie verband beklemtoon (DoE, 2000, p.14). Alhoewel die opvoeders die beginsels van inklusiewe onderwys duidelik ondersteun, het hulle nie altyd bevoeg gevoel om die leerders met diverse behoeftes op 'n aangepaste wyse te assesseer nie. Indien die leerder nie toepaslik geassesseer word nie, kan dit beskryf word as 'n vorm van diskriminasie wat nog steeds plaasvind. Volgens Peters (2007, p.98) heers daar steeds opvoedkundige ongelykhede en 'n gebrek aan ontwikkeling ten opsigte van persone met bepaalde leerhindernisse.

Vervolgens word die opvoeder beskryf as 'n assesseerder wat verstaan dat assessering 'n essensiële kenmerk van die onderrig-leerproses is, en oor die kennis beskik om dit te integreer as deel van hierdie proses. Die opvoeder behoort die verstaan van die doel van onderrig en leer te illustreer en sinvolle terugvoer aan leerders te verskaf. Die opvoeder behoort assessering so te ontwerp dat dit terselfderstyd toepaslik is vir die doel van onderrig en voldoen aan die voorskrifte van die geakkrediteerde liggaam wat daarvoor verantwoordelik is. Die opvoeder behoort verder te verstaan hoe om assesseringsresultate te interpreteer en te gebruik om die onderrigproses en leerprogramme te verbeter (DoE, 2000, p.14). Aangesien die aspek van aangepaste assessering, en veral alternatiewe assessering, duidelik vir al die deelnemers 'n uitdaging was, dui dit weer eens op 'n behoefte aan ondersteuning, opleiding en leiding.

Soos reeds genoem, is die distriksondersteuningspan (waarna verwys word in Onderwys-witskrif 6), verantwoordelik vir die: opleiding, monitering en ondersteuning van skoolspanne by die identifisering van hindernisse tot leer en toepaslike assesseringsmetodes, asook vir die beskikbaarstelling van toerusting wat benodig mag word vir aangepaste assessering (DoE 2002b, pp.10-11). Dit was egter uit die studie duidelik dat die opvoeders nie ervaar het dat hierdie ondersteuningsdienste van die distriksondersteuningspan verkry word nie. Dit het gelei tot frustrasie, verwarring en onsekerheid (VN; IO:D-1) wat selfs die opvoeders se ervaring van hul eie bevoegdheid beïnvloed het.

Laastens behoort die opvoeder oor die toepaslike kennis, vaardighede, waardes, beginsels, metodes en prosedures te beskik wat relevant is tot die area waarbinne dit vereis word. Die implikasie hiervan is dat dit aanvaar word dat 'n opvoeder toepaslik opgelei sal word om bevoeg te wees in die verlangde areas (DoE, 2000, p.14). Omdat leerders met spesiale behoeftes nie altyd in die sogenaamde “hoofstroom”-skole geplaas is nie, is opvoeders dus nie noodwendig blootgestel aan leerders met spesiale onderwysbehoefte nie. Die resultaat hiervan is dat hulle nie altyd bemagtig voel (en die kennis en vaardighede het) om met leerders met bepaalde leerbehoefte te werk nie. Dit is dus nodig dat opvoeders ondersteun en opgelei word om meer bevoeg te voel.

Uit die studie was dit duidelik dat opvoeders nie ervaar het dat hulle binne die areas van aangepaste assessering oor die bogenoemde bevoegdhede beskik het nie. Alhoewel daar 'n strewe na die sewe rolle was, is die behoefte aan beter opleiding en ondersteuning telkens uitgespreek. Dit is duidelik dat, alhoewel die verskillende rolle van die opvoeder gegrond is binne 'n definitiewe kennisraamwerk, kreatiwiteit aangemoedig word. Die opvoeders was baie positief oor die gebruik van aangepaste assessering. Tog het hulle gevoel dat hulle effens beperk word, aangesien dit soms moeilik was om genoegsame bewyse te lewer vir die proses wat in die klas plaasgevind het (VN; IO:D-3; IO:D-1; IO:D-2). Daar was 'n groot behoefte aan die verskaffing van beter struktuur tot die proses van aangepaste assessering en alternatiewe assessering.

Soos reeds bespreek, het dit geblyk dat die emosionele aspekte onderliggend aan die ingesteldheid teenoor verandering maklik deur beleidmakers geïgnoreer word (Swart, Engelbrecht, Eloff en Pettipher, 2002, p.178). Oor die algemeen bestaan daar 'n internasionale tendens dat hoofstroomopvoeders voel dat hulle nie oor toepaslike opleiding, vaardighede, tyd of ondersteuningsnetwerke beskik om kwaliteitopvoeding aan almal te verleen nie (Botha, 1997, p.59;

Harris, 1998, p.33; Wessels, 1997, p.110; Scruggs en Mastropieri, 2004, p.24). Met die gesamentlike implementering van verskillende nuwe opvoedkundige beleide is opvoeders gekonfronteer met uitgebreide veranderinge. Opvoeders moes dus konstant aanpas by nuwe verwagtinge en volgens die studie deur Swart, Engelbrecht, Eloff en Pettipher (2002, pp.183-185) is van die grootste probleemareas steeds ontoereikende kennis, vaardighede en opleiding vir die effektiewe implementering van inklusiewe onderwys, en die gebrek aan opvoedkundige en opvoeder-ondersteuning.

Volgens die studie is dit duidelik dat daar steeds spanning heers tussen die veranderinge wat ekstern deur regeringsbeleid en veranderinge in professionele kennis afgedwing word, en praktyke wat deur die opvoeders gegeneer word (Fullen en Hargreaves, 1992; Elmore, 1996), juis omdat opvoeders se perspektiewe van onderrig en leer gefundeer is in ander doelwitte as dié van beleidsmakers (McLaughlin, 2000, p.74). Soos Ball (2003, p.222) noem, word daar aanvaar dat opvoeders en die konteks sal aanpas by die beleid (en nie beleid by die konteks nie), maar omdat opvoeders nie vertrou dat beleide binne die praktyk toegepas kan word nie, “*adapt*” hulle eerder die beleid as om dit te “*adopt*” (Blignaut, 2009, p.103). Kennis in verband met bestaande beleide dui dus steeds op ’n groot uitdaging.

Assessering behoort ’n “*catalyst for change, emancipation and empowerment*” (Le Grange en Beets 2005, p.118) te wees, en juis daarom is die proses van aangepaste assessering noodsaaklik binne die inklusiewe klaskamer. Opvoeders se ervaring van aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer is dus positief, maar ’n definitiewe behoefte aan ondersteuning word uitgespreek.

HOOFSTUK 5

FINALE OPMERKINGS, AANBEVELINGS, BEPERKINGE EN STERKPUNTE

5.1 INLEIDING

Die navorsingsbevindinge het aangetoon dat opvoeders die gebruik van aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer baie positief ervaar. Dit word beskou as 'n noodsaaklike deel van die onderrig-en-leerproses en bied aan die opvoeder die geleentheid om te voorsien in die diverse aantal leerbehoefte wat binne die inklusiewe klaskamer gesentreer is.

Hierdie hoofstuk sal finale opmerkings verskaf omtrent die bevindinge van die navorsing, aanbevelings bespreek, die beperkinge en sterkpunte noem en voorstelle maak vir verdere navorsing. Die hoofstuk word afgesluit met die navorser se finale samevatting.

5.2 FINALE OPMERKINGS

Volgens die Suid-Afrikaanse Grondwet (Wet 108 van 1996) word ons demokratiese staat en gemeenskaplike burgerskap gebou op die waardes van menswaardigheid, die strewe na gelykheid en die verbetering van menseregte en vryheid (Afdeling 1a). Op grond van hierdie waardes het elke Suid-Afrikaanse burger die verantwoordelikheid om te strewe na die vestiging van 'n omgeegemeenskap vir alle Suid-Afrikaners. In 'n poging om 'n onderwys- en opleidingsstelsel vir die 21ste eeu te vestig, dra ons die verantwoordelikheid om hierdie waardes te implementeer en om te verseker dat alle leerders, met of sonder hindernisse tot leer, hul leerpotensiaal ten volle verwesenlik (DoE, 2001, p.11).

Onderwys-witskrif 6 dien as die beleidsraamwerk wat opgestel is deur die Departement van Onderwys. Dit verseker ook die Departement se verbintenis tot die verskaffing van opvoedkundige geleenthede, spesifiek aan daardie leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ondervind en daarom uit die onderwysstelsel verwyder is, juis as gevolg van die stelsel se onvermoë om aan die diversiteit van leerbehoefte te beantwoord (DoE, 2001, p.11).

Volgens Onderwys-witskrif 6 (DoE, 2001, p.17) aanvaar die Departement dat daar 'n wye spektrum leerbehoefte mag bestaan, en dat indien daar nie vir hierdie leerbehoefte voorsiening gemaak word nie, leerders nie effektief kan leer nie en daarom uitgesluit mag word van die leersistelsel. Van hierdie leerhindernisse word beskryf as 'n onbuigsame kurrikulum, onvanpaste en onbevoegde

ondersteuningsdienste, opvoeders en onderwysbestuurders wat nie toepaslik opgelei is nie, en onbevoegde wetgewing en beleide (Afdeling 1.5.1).

Die benadering wat volgens die Departement van Onderwys (DoE, 2001, p.19) gevolg behoort te word om hindernisse tot leer aan te spreek, is gegrond op 'n leerdergesentreerde benadering tot onderrig en leer. Hierdie benadering poog om deur die erkenning van die leerder se sterkpunte, en hul bemagtiging deur aktiewe en kritiese deelname aan die proses van leer, die hindernisse tot leer te minimaliseer. Dit behels dus verder die sistemiese benadering tot die verstaan en ondersteuning van hindernisse.

Een van die mees dominante hindernisse tot leer vir leerders met spesiale leerbehoefte word geïdentifiseer as die kurrikulum. Hindernisse tot leer kan ontstaan vanuit verskillende aspekte van die kurrikulum en vir die doeleindes van die studie is daar hoofsaaklik gefokus op die wyse waarop leer geassesseer word (DoE, 2001, p.19). Volgens Onderwys-witskrif 6 (DoE, 2001, p.33), behoort die assesseringsproses hindernisse tot leer aan te spreek, en beleide en praktyke behoort hersien te word om te verseker dat die behoeftes van alle leerders erken en aangespreek word (Afdeling 2.2.6.8). Dit is dus duidelik dat die proses van aangepaste assessering 'n noodsaaklikheid in 'n inklusiewe klaskamer is. Uit die studie het dit geblyk dat die opvoeders die behoefte aan aangepaste assessering as 'n realiteit ervaar en baie positief staan teenoor die gebruik daarvan. Tydens die proses van alternatiewe assessering (wat nie die fokus van die studie was nie), het dit egter duidelik geblyk dat die aanpasbaarheid van die kurrikulum 'n groot uitdaging was en dat die opvoeders nie werklik bevoeg gevoel het om die nodige aanpassings te maak nie. 'n Behoefte wat telkens in die loop van die studie na vore gekom het, was dié van kennis, leiding en ondersteuning.

Volgens Onderwys-witskrif 6 (DoE, 2001, p.49) word die ontwikkeling van die professionele kapasiteit van alle opvoeders in kurrikulumontwikkeling en assessering as 'n prioriteit gestel. In Afdeling 4.3.8 word die volgende behoeftes verwoord:

- *We will require that all curriculum development, assessment and instructional development programs make special efforts to address the learning and teaching requirements of the diverse range of learning needs and that they address barriers to learning that arise from ... the assessment methods and techniques.*
- *District support teams and institutional-level support teams will be required to provide curriculum, assessment and instructional support in the form of illustrative learning programs,*

learner support materials and equipment, assessment instruments and professional support for educators.

- *The norms and standards for teacher education will be revised where appropriate to include the development of competencies to recognize and address barriers to learning and to accommodate the diverse range of learning needs.*

Uit die studie het dit geblyk dat die opvoeders juis bogenoemde as probleemareas geïdentifiseer het en dat daar 'n daadwerklike poging aangewend behoort te word om hierdie uitdagings aan te spreek.

Samevattend kan dus gesê word dat, alhoewel opvoeders positief is oor die gebruik van aangepaste assessering, daar 'n duidelik behoefte ontstaan na beter ondersteuning deur die distriksgebaseerde ondersteuningspanne en die Departement van Onderwys. Dit wil voorkom dat beleid die praktyk van aangepaste assessering ondersteun, maar dat die implementering daarvan tot bepaalde uitdagings lei.

5.3 AANBEVELINGS

Hindernisse tot leer ontstaan as gevolg van 'n wye spektrum van faktore wat fisieke, emosionele, sensoriese, intellektuele, neurologiese en ontwikkelingshindernisse insluit. Verder ontstaan psigo-sosiale steuringe, verskille in intellektuele vermoëns, bepaalde lewensondervindinge, sosio-ekonomiese deprivasie en hindernisse tot leer binne die onderrig-en-leersituasie. Omdat die klaskamer verteenwoordigend is van die breë sosiale gemeenskap, word opvoeders in die inklusiewe klaskamer gekonfronteer met 'n diverse spektrum leerbehoefte, waaronder leerders met bepaalde hindernisse tot leer ressorteer. Daar word dus van opvoeders verwag om die optimale geleentheid tot onderrig en leer vir alle leerders te bied, met die aanname dat hulle oor die nodige bevoegdheid en ondersteuning beskik. Uit die studie was dit egter duidelik dat alhoewel die diversiteit van leerbehoefte in 'n inklusiewe klaskamer 'n realiteit is, opvoeders nie ervaar dat die opleiding en ondersteuning hul werklik voorberei om die optimale leeromgewing vir alle leerders te skep nie.

'n Kollaboratiewe vennootskap tussen die opvoeder in die klas, 'n distriksgebaseerde ondersteuningspan en die Departement van Onderwys is dus noodsaaklik. Uit die studie het dit geblyk dat hierdie verhouding nie een van samehorigheid en kollaborasie is nie en dat die opvoeders gefrustreerd is met die gebrek aan leiding, ondersteuning en kommunikasie.

Verder behoort daar 'n duideliker omskrywing van die terme “aangepaste assessering” en “alternatiewe assessering” te wees, juis omdat daar in die beleidsdokumente en die gebruik daarvan verwarring bestaan. Vanuit die internasionale literatuur (Bowen en Ferrell, 2003, p.14; Bowen en Rude, 2006, pp.26-27) is dit egter duidelik dat, indien die standaard van assessering nie beïnvloed word nie en die assessering toegepas word deur die gebruik van 'n ander tegniek of metode in 'n poging om die impak van die leerhindernis te minimaliseer, daar slegs 'n aanpassing of akkommodasie gemaak word – vandaar die term “aangepaste assessering”. Indien die assessering egter volgens 'n ander standaard plaasvind, en dit gegrond word op 'n geïndividualiseerde ondersteunings- en ontwikkelingsprogram (IOP), word daar 'n alternatief vir die bestaande standaard van assessering gestel – vandaar die term “alternatiewe assessering”.

Geloof in en ondersteuning aan 'n beleid van inklusiewe onderwys is nie genoeg om te verseker dat hierdie sisteem in die praktyk sal werk nie. In *Onderwys-witskrif 6* word daar 'n onderskeid getref tussen Hoofstroming (integrasie en normalisering) en inklusiwiteit. By hoofstroming word daar van leerders vereis om in te pas by 'n bestaande sisteem. Dit behels dat sekere leerders ekstra ondersteuning verkry sodat hulle beter inpas by die sisteem. Leerders word dus geassesseer deur 'n spesialis, waarna daar 'n diagnose plaasvind en toepaslike ondersteuning binne die sisteem aan die leerder verleen word. Die verandering moet dus steeds binne die leerder plaasvind. Inklusiwiteit handel oor die erkenning van en respek vir die verskille tussen leerders waar die fokus eerder rus op die ooreenkomste. Inklusiwiteit handel oor die ondersteuning van die leerder, die opvoeder en die sisteem as 'n eenheid, sodat daar vir die volle spektrum van leerbehoefte voorsiening gemaak word. Die fokus is op onderrig en leer en die ontwikkeling van onderrigstrategieë (en metodes van assessering) wat tot voordeel van alle leerders sal strek. Inklusiwiteit fokus daarop om hindernisse binne die sisteem te oorkom wat verhoed dat daar aan die volle spektrum van leerderbehoefte voldoen word. Die klem word geplaas op die aanpassing van ondersteuningsisteme in die klaskamer (DoE, 2001, p.17).

Alhoewel dit uit die studie duidelik is dat opvoeders aangepaste assessering in die inklusiewe klaskamer wil gebruik, pas die sisteem nog nie genoegsaam aan by die individu nie. Alhoewel daar 'n strewe na inklusiewe onderwys is, kan die realiteit steeds beskryf word as hoofstroming. Voordat die sisteem nie ten volle voorsiening maak vir die toepassing van aangepaste assessering nie, kan inklusiewe onderwys nie realiseer nie.

5.4 BEPERKINGE

Hierdie studie het sekere beperkinge wat aangespreek behoort te word tydens toekomstige navorsing. Wanneer die studie ten doel het om die ervarings van opvoeders te ondersoek, sou die ideaal wees om 'n groter aantal deelnemers by die studie te betrek. Sodoende sou 'n wyer verskeidenheid databronne verkry kon word. Alhoewel kwalitatiewe navorsingsontwerpe poog om 'n indiepte verstaan te ontwikkel en kleiner groepe deelnemers in so 'n geval gebruik kan word, sou 'n groter groep deelnemers die oordraagbaarheid van die bevindinge verhoog.

Die studie word beperk tot en is geleë binne 'n bepaalde konteks, en juis daarom identifiseer die studie bepaalde tekortkominge. Aksienavorsing laat nie werklik ruimte vir die maak van wetenskaplike veralgemenings nie en die doel van dié studie is om die bevindinge te interpreteer aan die hand van die konteks waarbinne die ondersoek sal plaasvind.

Die derde beperking is dat die navorsingspopulasie van hierdie studie uitsluitlik uit grondslagfase-opvoeders bestaan. Aangesien aangepaste assessering binne al die fases gebruik behoort te word, sou die ervaring van opvoeders binne ander fases 'n ander dimensie aan die navorsing kon verleen.

'n Vierde beperking is die tydsaspek waar daar sleg een siklus van die aksienavorsingsontwerp voltooi kon word. Vir verdere studie sou die tweede siklus van die navorsing dus begin by die tweede hipotese, waar die moontlike uitdagings geïdentifiseer en aangespreek word.

Tydens toekomstige navorsing sou refleksienotas van die deelnemers die navorser ondersteun om die ervaringe van die deelnemers gedurende die proses beter te verstaan. Deur die deelnemers te vra om reflektiewe dagboeke te hou kan daar meer indiepte data bekom word aangaande hul ervaring van die proses van aangepaste assessering. Deur hierdie data-insamelingstegnieke by te voeg, kon die proses van triangulering versterk word. Omdat daar meer data-insamelingstegnieke gebruik word om die onderwerp te ondersoek, sou sowel die kwaliteit van die navorsing as die kredietwaardigheid van die studie verbeter.

Omdat die navorser die primêre instrument vir die insameling en analise van die data is, laat dit ruimte vir moontlike vooroordeel in die studie. Vrae met betrekking tot etiek, betroubaarheid en geldigheid is relevant. Daar is gepoog om hierdie aspekte se invloed tot die studie te beperk deur strategieë soos reeds beskryf in Hoofstuk Drie.

5.5 STERKPUNTE

Die deelnemers wat aan hierdie studie deelgeneem het, het insig getoon in die onderwerp van aangepaste assessering. Die aspekte wat hulle geïdentifiseer het as positiewe elemente sowel as uitdagings, kan gebruik word as vertrekpunt vir die opleiding en ondersteuning vir opvoeders binne die veld van aangepaste assessering. Die deelnemers het getoon dat hulle 'n positiewe ingesteldheid het teenoor die gebruik van aangepaste assessering en hulle was in staat om die positiewe elemente sowel as die uitdagings te identifiseer. Dit is uit die studie duidelik dat daar 'n behoefte bestaan binne hierdie area, en indien opvoeders die verlangde ondersteuning en opleiding ontvang, kan die implementering van inklusiwiteit binne die onderwys realiseer.

Die navorsing kan nie veralgemeen word nie, maar dit is belangrik om daarop te let dat die deelnemers aan die studie se ervaring van aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer positief was en dat aangesien hulle daagliks gekonfronteer word met die vraag na die aanpassing van onderrig en leersisteme, hulle gereed en ontvanklik is vir opleiding sodat hulle 'n groter mate van bevoegdheid ervaar.

Hierdie studie kan dus dien as 'n bron van inligting waarvolgens strategieë ontwikkel kan word om die aspek van assessering binne die inklusiewe klaskamer aan te spreek. Sodoende kan opvoeders die geleentheid kry om deur die daarstelling van toepaslike ondersteuningsprogramme meer selfvertroue in hierdie area te ontwikkel.

5.6 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE

In hierdie studie het die navorser gepoog om 'n gedetailleerde beskrywing te gee van die ervaring van opvoeders van aangepaste assessering in 'n inklusiewe klaskamer. Die steekproefpopulasie was klein, wat die oordraagbaarheid van die studie beperk het. Die voorstel is dus dat daar tydens 'n opvolgstudie van 'n groter steekproefpopulasie gebruik gemaak sal word..

Verdere navorsing met betrekking tot die ervaring van opvoeders van alternatiewe assessering binne die inklusiewe klaskamer sal waardevol wees, juis omdat dit uit navorsing geblyk het dat die area van alternatiewe assessering tot 'n groter uitdaging binne die inklusiewe klaskamer lei. Nog 'n uitdaging is die verstaan van die individuele ondersteunings- en ontwikkelingsplan (IOP), aangesien die kwessie van promosie en progressie beïnvloed word wanneer die assesseringstandaard aangepas

word, met ander woorde, tydens die gebruik van alternatiewe assessering. Aangesien daar nog geen amptelike riglyne in hierdie verband bestaan nie, sou dit 'n belangrike area vir verdere studie kon uitmaak.

Uit hierdie studie het dit geblyk dat daar 'n groter behoefte by die deelnemers bestaan met betrekking tot leiding en ondersteuning van die Departement van Onderwys. Aangesien die wetgewing en beleide bestaan wat ondersteuning aan opvoeders behoort te verleen, ontstaan die vraag wat aanleiding gee tot die gebrek aan kommunikasie tussen die Departement en die opvoeder. Vir inklusiewe onderwys om binne die klaskamer te realiseer, behoort daar 'n eenvormige strewende te wees tussen beleid, ondersteuningsdienste en die opvoeder.

5.7 SAMEVATTING

“Would you tell me, please, which way I ought to go from here?”

“That depends a good deal on where you want to get,” said the Cat.

“I don’t much care where – ” said Alice.

“Then it doesn’t matter which way you go,” said the Cat.

“So long as I get somewhere,” Alice added as an explanation.

“Oh you sure do that,” said the Cat, “if you only walk long enough.”

(Helping Alice get out of Wonderland, Patton 1982 in Malan 1999, p.105.)

Bogenoemde uittreksel word gebruik as 'n analogie vir die gesprek tussen die opvoeder (Alice) in 'n inklusiewe klaskamer en die Departement van Onderwys (Cat).

“Would you tell me, please, which way I ought to go from here?”

Die opvoeder in die inklusiewe klaskamer word gekonfronteer met 'n groot aantal diverse leerbehoefte. Soos prof. Kader Asmal, 'n voormalige Minister van Onderwys, dit tereg stel in die inleiding van die Onderwys-witskrif 6 (DoE, 2001, p.3), skep dit spanning by opvoeders, ouers en leerders met betrekking tot die uitdagings wat met inklusiewe onderwys gepaard gaan. Volgens hom kan hierdie uitdagings slegs aangespreek word deur die ontwikkeling van professionele en fisiese hulpbronne. Deur Onderwys-witskrif 6 het die regering gepoog om die onderwys vir leerders met spesiale behoeftes te integreer as komponent van die onderwysstelsel. Sekere aspekte binne die inklusiewe klaskamer het tot groot uitdagings gelei en vir die doeleinde van die studie is die opvoeders se ervaring van aangepaste assessering in 'n inklusiewe klaskamer aangeraak. Uit die

studie het dit duidelik geblyk dat opvoeders ondersteuning en leiding nodig het om die toepassing van aangepaste assessering sinvol en regverdig te gebruik in 'n poging om die impak van leerhindernisse op die leerder se assessering te minimaliseer.

“That depends a good deal on where you want to get,” said the Cat.

Uit die studie wou dit voorkom asof daar 'n gebrek aan kommunikasie bestaan tussen die opvoeder en die Departement van Onderwys rondom die praktiese implementering van inklusiwiteit. Alhoewel beleid en wetgewing sekere onderwyspraktyke propageer, blyk dit dat die implementering daarvan tot bepaalde uitdagings lei en dat daar nie 'n gemeenskaplike strewe tussen die verskillende “sisteme” bestaan nie. Behoeftes en oogmerke verskil dus.

“I don't much care where –” said Alice.

Soos reeds genoem, sê Kunzweiler dat *“our system of accountability is indeed causing us to be accountable to the system, rather than to the needs of the student”* (2001, p.351). Dit blyk dat opvoeders onseker is oor wat presies van hulle verwag word, omdat daar soveel gelyktydige veranderinge binne hul wêreld van werk plaasvind. Hulle het 'n behoefte aan konstantheid en die term *“change fatigue”* is relevant binne die onderwys. Aangesien aangepaste assessering so 'n noodsaaklike deel van die onderrig-en-leerproses is, benodig opvoeders tans duideliker riglyne en struktuur sodat effektiewe implementering kan plaasvind.

“Then it doesn't matter which way you go,” said the Cat.

Alhoewel dié stelling die illusie mag skep dat daar nie 'n gemeenskaplike strewe bestaan nie, is die strewe van 'n inklusiewe onderwysstelsel die vestiging van 'n bepaalde waardesisteam gegrond binne 'n menseregteperspektief. Alhoewel aangepaste assessering slegs een aspek verteenwoordig van die strewe na 'n meer regverdige onderwysstelsel wat ontvanklik is vir diversiteit, is dit duidelik 'n noodsaaklike aspek wat bydra tot die vestiging van 'n demokratiese samelewing. Die roete om te volg sluit dus die suksesvolle implementering van aangepaste assessering as aspek van inklusiewe onderrig in.

“So long as I get somewhere,” Alice added as an explanation.

Aangepaste assessering verskaf aan die opvoeder 'n waardevolle instrument waar die leerder met diverse leerbehoefte se werklike vermoë, kennis en vaardighede ontgin word. So word daar voldoen

aan die leerder se demokratiese reg op regverdige en toepaslike assessering as deel van die strewe na inklusiwiteit waar die leerder se potensiaal tot onderrig en leer ontwikkel word.

“Oh you sure do that,” said the Cat, “if you only walk long enough.”

Dit is egter duidelik dat die implementering van aangepaste assessering slegs optimaal kan geskied indien die nodige kollaborasie plaasvind, en die opvoeder ondersteun word as die agent van verandering in die klaskamer. Die positiewe ervaring van opvoeders wat aangepaste assessering in die inklusiewe klaskamer toepas, behoort versterk te word deur die ondersteuning van alle betrokke partye. Hierdeur word die inklusiewe klaskamer ’n wonderwêreld vir leerders met diverse leerbehoefes.

VERWYSINGSLYS

Adendorf, S.A. (2007). *Investigating feedback as element of formative assessment in the teaching of senior phase mathematics*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Alexander, L. (2002). *Outcomes-based education*. Mid America Nazarene University. [Intyds]. Onttrek Augustus 20, 2010 van http://www.nazarene.org/files/docs/didache_2_1_Alexander.pdf

Allan, A. (2008). *Law and ethics in psychology: An international perspective*. Somerset West: Inter-Ed Publishers.

Angula, N. & Grant-Lewis, S. (1997). Promoting democratic processes in educational decision making: Reflection from Namibia's first five years. *International Journal of Educational Development*, 17(3), 222-249.

Archer, M., Green, L., & Pooler, H. (1992). Conceptualizations of specialized education in the South African situation. *The Pre-School Years*, 22, 7-16.

Atherton, J.S. (2003). *Learning and teaching: Constructivism*. [Intyds]. Onttrek Julie 5, 2010 van <http://www.dmu.ac.uk/~jamesa/learning/constructivism.htm>

Babbie, E. (2008). *The basics of social research*. 4de uitgawe. Belmont, Calif.: Thompson Wadsworth.

Babbie, E., & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Suid-Afrikaanse uitgawe. Oxford: Oxford University Press.

Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-218.

- Banfield, G., & Socorro Cayago-Gician, M.A. (2006). Qualitative approaches to educational evaluation: A regional conference-workshop. *International Education Journal*, 7(4), 510-513.
- Bèlanger, N. (2000). Inclusion of „pupils-who-need-extra-help’: Social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 231-252.
- Bellis, I. (1999). Outcomes-based education: Issues of competence and equity in curriculum and assessment. In J. Jansen, & P. Christie (Eds.), *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta.
- Bixler, B. (2002). OBE: A case study in educational change or OBE – great philosophy, poor implementation. Institute for the study of Adult Literacy (ISAL). [Intyds]. Onttrek Augustus 25, 2010, van http://www.ed.psu.edu/insys/ESD/issues/obe/BB_OBE.html.
- Black, P. J., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5, 7–73.
- Blignaut, S. (2009). Intended and enacted curricula: Tracing the trajectory of an enduring problem. *Acta Academica*, 41(3), 86-106.
- Botha, R.J. (2002). Outcomes-based education and educational reform in South Africa. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 361-371.
- Bothma, M., Gravette, S., & Swart, E. (2000). The attitudes of primary school teachers towards inclusive education. *South African Journal of Education*, 20(3), 200-204.
- Bowen, S.K., & Ferrell, K.A. (2003). Assessment in low-incidence disabilities: The day-to-day realities. *Rural Special Education Quarterly*. 22(4), 10-19.
- Bowen, S.K., & Rude, H.A. (2006). Assessments and students with disabilities: Issues and challenges with educational reform. *Rural Special Education Quarterly*, 25(3), 24-30.
- Browder, D.M., Wakeman, S.Y., & Flowers, C. (nd). Assessment of progress in the general curriculum for students with disabilities. *Theory into Practice*, 45(3), 249-259.

Bruner, J. (1983). *In search of mind: Essays in autobiography*. New York: Harper & Row.

Buhagiar, M.A. (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm. *The Curriculum Journal*, 18(1), 39-56.

Byrnes, M. (2004). Alternate assessment FAQs (and answers). *Teaching Exceptional Children*, 36(6), 58-63.

Carl, A. (2007). Onderwysers in die Wes-Kaap se persepsies en belewinge van die huidige onderwysveranderinge: vir of teen? *Acta Academica*, 39(3), 200-223.

Carl, A.E., Roux, C.D., & Smit, M.J. (2000). *Die identifikasie van probleemareas in uitkomsgebaseerde onderwys: Riglyne vir onderwysopleiding*. Navorsingsverslag, Universiteit Stellenbosch.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Basingstoke: Falmer Press.

Centre for Education Policy Development, Evaluation and Management (CEPD). (2000). *Transformation of the South African schooling system: A report for the first year of education 2000 Plus, a longitudinal study to monitor education policy implementation and change*. Braamfontein: CEPD.

Centre for Education Policy Development, Evaluation and Management (CEPD). (2001). *Transformation of the South African schooling system: A report for the second year of education 2000 Plus, a longitudinal study to monitor education policy implementation and change*. Braamfontein: CEPD.

Centre for Education Policy Development, Evaluation and Management (CEPD). (2002). *Transformation of the South African schooling system: A report for the third year of Education 2000 Plus, a longitudinal study to monitor education policy implementation and change*. Braamfontein: CEPD.

Chisholm, L. (2000). *A South African curriculum for the twenty first century: Report of the Review Committee on Curriculum 2005*. Pretoria: Department of Education.

- Chisholm, L. (2003). The politics of curriculum review and revision in South Africa. A paper presented at the Oxford International Conference on Education and Development, 9-11 September 2003 at the session on Culture, Context and the Quality of Education.
- Clark, G.M. (1996). Transition planning assessment for secondary-level students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 79-92.
- Conner, C. (1999). *Assessment and testing in the primary school*. Londen: The Falmer Press.
- Craig, A. (1996). Education for all. *South African Journal of Higher Education*, 10, 47-55.
- Culham, A. (2003). Deconstructing normalization: Clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (1), 65-78.
- Cullingford, C. (Red). (1997). *Assessment versus evaluation*. Londen: Cassell.
- 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), 97-101.
- De Jong, T. (2000). The role of the educational psychologist in developing a health-promoting school. *School Psychology International*, 21(4), 339-357.
- De Lange, J.P. (1981). *Onderwysvoorsiening in die RSA: Verslag van die hoofkomitee van die RGN ondersoek na die Onderwys*. Pretoria: RGN.
- Department of Education. (1995). *White Paper on education and training*. Government Gazette no. 16312, 15 March.
- Department of Education. (1996). *National Qualification Framework: Working Document*. Pretoria: Departement of Education.
- Department of Education. (1997a). *Curriculum 2005, lifelong learning for the 21st century: A user's guide*. [Intyds]. Onttrek April 10, 2010 van <http://www.polity.org.za/govdocs/misc/>.

Department of Education. (1997b). *Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development. Report of the National Commission on Special Needs and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS)*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (1997c). *Outcomes-based education in South Africa: Background information for educators*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (1997d). *Curriculum 2005*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (1997e). *Report on the National Committee on Further Education: A framework for transformation of further education and training in South Africa*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (1997f). *White Paper on an integrated national disability strategy*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (1998a). *Assessment policy in the general education and training band: Grade R to 9 and ABET*. Government Gazette no 19460, 23 December.

Department of Education. (1998b). *Government Gazette* no 18998, 24 June.

Department of Education. (1999). *Alternatiewe en aangepaste wyse van eksaminering / assessering vir leerders met spesiale onderwysbehoefes*. Kaapstad: Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD).

Department of Education. (2000). *National Education Policy Act (1996): Norms and standards for educators*. Government Gazette no 20844, February 4. [Intyds]. Onttrek April 3, 2010, van <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=66234>.

Department of Education. (2000). *Report of the Review Committee: Executive summary*, 31 May. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2001). *Education White Paper 6: Special needs education: Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Education. [Intyds]. Onttrek April 12, 2010 van <http://www.info.gov.za/whitepapers/2001/educ6.pdf>.

Department of Education. (2002a). *Revised national curriculum statement – Grade R-9. (Schools): Overview*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2002b). *Curriculum 2005: Assessment guidelines for inclusion*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2003). *Framework for the assessment and promotion of learners in Grade 9: Interim policy*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2005a). *The national protocol on assessment for schools in the general and further education and training band. (Grades R-12)*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2005b). *National policy on the conduct, administration and management of the assessment of the senior certificate*. Department of Education, Circular 16/2005, April. [Intyds]. Onttrek Junie 21, 2010 van <http://www.info.gov.za/notices/2004/26789/> .

Department of Education. (2005c). *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: District-based support teams*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2005d). *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: Special schools as resource centers*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2007). *Assessment and qualifications for schools in the general education and training band*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2008). *National strategy on screening, identification, assessment and support*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2009). *Report on the inclusive education field test: Presented to the Heads of Education Committee*. Pretoria: Department of Basic Education.

Department of Education. (nd). *Strategies for curriculum differentiation to accommodate diversity*. [Intyds]. Onttrek Junie 15, 2010, van <http://www.thutong.doe.gov.za/ResourceDownload.aspx?ia=38249>.

Department of Health. (2006). *Ethical rules of conduct for practitioners registered under the Health Professions Act, 1974*. [Intyds]. Onttrek Junie 15, 2010, van http://www.hpcsa.co.za/downloads/conduct_ethics/rules/ethical_rules_psychology.pdf, Form 223, 137-138.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Reds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. 3de uitgawe. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Destefano, L., Shriner, J.G., & Lloyd, C.A. (2001). Teacher decision making in participation of students with disabilities in large-scale assessment. *Exceptional Children*, 68(1), 7-22.

Devlin, K. (2000). *The math gene: How mathematical thinking evolved and why numbers are like gossip*. New York: Basic Books.

Dewey, J. (2006). *Toward social constructivism in preservice education*. Albany: University of New York Press.

Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2010). *Educational psychology in social context. Ecosystemic application Southern Africa*. 3de uitgawe. Kaapstad: Oxford University Press.

Donald, D.D. (1996). The issue of an alternative model: Specialised education within an integrated model of educational support services in South Africa. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler, & M.I. Booysen, *Perspectives on learning difficulties: International Concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik.

Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 482-489.

Durrheim, K. (1999). Research design. In M. Terre Blanche, & K. Durheim (Reds.), *Research in practice*. Kaapstad: UCT Press.

Dunn, T.K. (2003). *Challenging the vestiges of past subjugation: Influences of educational reforms in Namibia on teachers' beliefs and instructional practices*. [Intyds]. Onttrek April 3, 2010, van http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_2/01_dunn.html.

Dyson, A. (2001). *Varieties of inclusion*. Paper presented at the conference, IV Jornadas Cientificas de Invesrtgacion sobre Personas con Discapacidad, Salamanca Spain, 17-19 March.

Dyson, A., & Forlin, C. (1999). An international perspective on inclusion. In P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker, & L. Engelbrecht (Eds.), *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

Elmore, R.E. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.

Engelbrecht, P. (2006). The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 253-264.

Engelbrecht, P., & Green, L. (2007). *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Engelbrecht, P., & Green, L., (2008). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik Publishers

Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Eds.), *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

Engelbrecht, P., & Jansen, Z. (2006). *Studiegids: Inklusiewe onderwys 749*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problem and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 293-304.

Fontana, A., & Frey, J.H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. 3de uitgawe. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Londen: The Falmer Press.

Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for? Working together for your school*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: Theory into practice*. New York: Basic Books.
- Garrick, J. (1999). Doubting the philosophical assumptions of interpretative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 147-157.
- Gilson, S.F., & DePoy, E. (2002). Theoretical approaches to disability content in social work education. *Journal of Social Work Education*, 38(1), 153-165.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607. [Intyds]. Onttrek Junie 21, 2010, van <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>.
- Hargraeves, A. (1998). *Rethinking educational change with heart and mind*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Harisparsad, S.D. (2004). *The implementation of assessment policies in South African schools*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Universiteit van Pretoria.
- Harris, H.C. (1998). *Die persoonlike sienswyses van onderwysers ten opsigte van insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroom*. Ongepubliseerde MEd-verslag. Universiteit van Stellenbosch.
- Hay, J.F. (2003). Implementation of the inclusive education paradigm shift in South African support services. *South African Journal of Education*, 23(2), 135-138.
- Hein, T.T.T. (2009). Why is action research suitable for education? *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 25, 97-106.
- Horton, T. (1990). *Assessment debates*. Londen: Hodder & Stoughton.
- Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2008). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Individuals With Disabilities Education Improvement Act (IDEA) – Reauthorized Statute Alignment with the No Child Left Behind Act. Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS). [Intyds]. Onttrek April 4, 2006, van <http://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/index.html>

Jansen, J.D. (1997). Why outcomes-based education will fail: An elaboration. In J. Jansen, & P. Christie (Reds.), *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa* (pp. 231-245). Kaapstad: Juta.

Jansen, J.D. (1998). Curriculum Reform in South Africa: a critical analysis of outcomes based education. *Cambridge Journal of Education*, 28, 321-331.

Jansen, J.D. (2001). Explaining non-change in education reform after apartheid: Political symbolism and the problem of policy implementation. In Y. Sayed, & J. Jansen (Reds.), *Implementing education policies: The South African experience*. Kaapstad: University of Cape Town.

Jacobs, M., & Chalufu, N. (2000). Curriculum design. In *Teaching-learning dynamics: A participative approach for OBE*. Kaapstad: Juta.

Katsiyannes, A., Ellenburg, J.S., & Action, O.M. (2000). Address individual needs. *Intervention in School and Clinic*, 36(2), 116-121.

Kemmis, S., & Mc Taggart, R. (Reds.). (1988). *The action research planner*. 3de uitgawe. Waurn Ponds: Deakin University.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. Communicative action and the public sphere. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Reds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3de uitgawe. Thousand Oaks CA: Sage.

Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks, (Reds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*. Londen: Routledge.

Killen, R. (1999). *Outcomes-based education: Some issues to consider in the South African context*. Callaghan: University of Newcastle.

- Knight, J.A. (2005). Grades 8 and 9 educators' preference for, and expectations of, Curriculum 2005(C2005). *New Voices in Psychology, 1*, 19-32.
- Kunzweiller, C. (2001). An observational assessment of accountability systems for our "handicapped" students and their impact on educators. *Education, 101*(4), 351-352.
- Le Grange, L., & Beets, P. (2005). (Re)conceptualizing validity in (outcomes-based) assessment. *South African Journal of Education, 25*(2), 115-119.
- Le Grange, L., & Reddy, C. (1998). *Continuous assessment: An introduction and guidelines to implementation*. Kenwyn: Juta.
- Lelliott, A., Mwakapenda, W., Doidge, M., du Plessis, J., Mhlolo, M., Msimanga, A., Mundalamo, F., Nakedi, M., & Bowie, L. (2009). Issues of teaching & learning in South Africa: A disjunction between curriculum policy and implementation. *African Journal of Research in MST Education, Special Issue*, 47-64.
- Lipman, P. (1997). Restructuring in context: a case study of teacher participation in the dynamics of ideology, race and power. *American Educational Research Journal, 34*(1), 3-37.
- Lofthouse, M., Bush, T., Coleman, M., O'Neill, J., West-Burnham, J., & Glover, D. (1995). *Managing the curriculum*. London: Pitman Publishing.
- Lomofsky, L., & Lazarus, S. (2001). South Africa: First steps in the development of an inclusive education system. *Cambridge Journal of Education, 31*(3), 303-316.
- Lomofsky, L., Roberts, R., & Mvambi, N.,(2007). The inclusive classroom. In P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker, & L. Engelbrecht (Eds), *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.
- Lowery, N.V. (2003). Assessment insights in the classroom. *The Mathematics Educator, 13*(1), 15-21.
- Malan, S.P.T. (2000). The "new paradigm" of outcomes-based education in perspective. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences, 8*, 22-28.

- Malan, T. (1999). From Learning objectives and evaluation to outcomes-based education and assessment: Building on the past for a brighter future. In M.J. Smit, & A.S. Jordaan (Reds.), *Nasionale Vakdidaktiek/Leerarea Simposium, Kurrikulum 2005: Retoriek en Realiteit*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Malcolm, C. (1999). Learner centered teaching: The teacher's role referral. In M.J. Smit, & A.S. Jordaan (Reds.), *Nasionale Vakdidaktiek/Leerarea Simposium, Kurrikulum 2005: Retoriek en Realiteit* (pp. 117-125). Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Manganyani, N.C. (2001). Public policy and the transformation of education in South Africa. In Y. Sayad, & J. Jansen (Reds.), *Implementing education policies: The South African experience*. Kaapstad: University of Cape Town Press.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research*. 4de uitgawe. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Mash, E.J., & Wolfe, D.A. (2005). *Abnormal child psychology*. 3de uitgawe. Belmont, CA.:Wadsworth.
- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T. (2000). *Educational psychology: A learning-centered approach to classroom practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Maykut, P.S., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research*. Londen: The Falmer Press.
- McLaughlin, M. W. (2000). Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Reds.), *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Mertens, D.M. (1998). *Research methods in education and psychology*. Londen: Sage Publications Inc.
- Motseke, M.J. (2005). OBE: Implementation problems in the black townships of South Africa. *Interim - Interdisciplinary Journal*, (4) 2, 114-116 .
- Mouton, J. (2009). *How to succeed in your Master's and Doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Motshekga, A. (2010). *Statement by the Minister of Basic Education on the progress of the review of the National Curriculum Statement*, Tuesday 06 July 2010. [Intyds]. Onttrek Augustus 13, 2010, van <http://www.education.gov.za/content/documents/statement%20on%20Curriculum%20%20progress%2006%20Jul%202010.pdf>.
- Mulhall, A. (2003). In the field: notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 306-313.
- Nakabugo, M.G., & Siebörger, R. (1999). Assessment in Curriculum 2005: Do primary school teachers assess formatively? *South African Journal of Education*, 19(4), 288-294.
- National Curriculum Council (NCC) (2002). *Creating Inclusive Schools. Guidelines for the implementation of the National Curriculum Policy on Inclusive Education*. Pretoria: Department of Education.
- Naong, M.N. (2008). Overcoming challenges of the new Curriculum statement – a progress report. *Interim : Interdisciplinary Journal*, 7(2), 164-176.
- Neuman, W.H. (2006). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. 4de uitgawe. USA: Pearson Education.
- No Child Left Behind Act. (2002). US Department of Education. [Intyds]. Onttrek Junie 25, 2010 van <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>
- Orlich, D.C. et al. (1990) *Teaching strategies: A guide to better instruction*. Lexington: D.C. Heath and Company.

- Oswald, M., Ackerman, C., & Engelbrecht, P. (2000). Onderwysers se houdings teenoor inklusiewe onderwys. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 40(4), 306-317.
- Parrish, P.R., & Stodden, R.A. (2009). Aligning assessment and instruction with state standards for children with significant disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 41(4), 46-56.
- Parsons, R.D., Hinson, S.L., & Sardo-Brown, D. (2001). *Educational Psychology – A practitioner research model of teaching*. Toronto: Wadsworth.
- Peters, S. (2007). Education for all? A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98-108.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3de uitgawe. Londen: Sage Publications.
- Pepper, D. (2007). Assessment for disabled students: An international comparison. *QCA briefing document*. International Unit, Regulation & Standards Division, 25 September.
- Phillips, D.C. (1997). How, why, what, when and where: Perspectives on constructivism in psychology and education. *Issues in Education*, 3(2), 151.
- Polyzoi, E., & Černá, M. (2001). A dynamic model of forces affecting the implementation of educational change in the Czech Republic. *The Comparative Educational Review*, 45(1), 64-84.
- Popham, W.J., & Hussek, T.R. (1969). Implications of criteria referenced measurement. *Journal of Educational Measurement*, 6(1), 1-9.
- Poplin, M. S. (1988). The reductionistic fallacy in learning disabilities: Replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7), 389-400.
- Prinsloo, E. (2001). Working towards inclusive education in South African classrooms. *South African Journal of Education*, 21(4), 344-348.
- Prinsloo, E. (2007). Socio-economic barriers to learning in contemporary society. In E. Landsberg, D. Krüger, & N. Nel (Eds.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Reason, P. (Red.). (2000). *Handbook of action research*. Londen: Sage.

Republic of South Africa. 1996. The Bill of Rights of the Constitution of the Republic of South Africa. *Government Gazette* no. 17678.

Republic of South Africa. 1996. *The Constitution of the Republic of South Africa Act. Number 108 of 1996*. Pretoria: Government Printer. [Intyds]. Onttrek Junie 25, 2010 van <http://www.info.gov.za/documents/constitution/1996/a108-96.pdf>

Republic of South Africa. 1996. *The South African Schools Act. Number 84 of 1996*. Pretoria: Government Printer. [Intyds]. Onttrek Junie 25, 2010 van <http://www.info.gov.za/acts/1996/a84-96.pdf>

Reid, K.M., & Valle, J.W. (2004). The discursive practice of learning disability: Implications for instruction and parent-school relations. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 466-481.

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

Riding, P., Fowell, S., & Levy, P. (1995). An action research approach to curriculum development. *Information Research*, 1(1), 1-7. [Intyds]. Onttrek Junie 25, 2010 van <http://informationr.net/ir/1-1/paper2.html>.

Riehl, C.J. (2000). The principals’ role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *ProQuest Educational Journals*, 70(1), 55-71.

Rogers, L. (2003). *Die voorbereiding van onderwysers vir UGO binne die leerarea Sosiale Wetenskappe*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Sayad, Y., & Jansen, J. (2001). Intoductio . In Y. Sayad, & J.Jansen (Reds.), *Implementing education policies: The South African experience*. Kaapstad: University of Cape Town Press.

Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Spady, W.G. (1988). Organizing for results: The basics of authentic restructuring and reform. *Educational Leadership*, 46(2), 4-8.

Spady, W.G. (1994). *Outcomes-based education: Critical issues and answers*. Arlington VA: American Association of School Administrators.

Spady, W.G. (1996). *Dispelling the myths about outcomes-based reforms*. Initially presented at The American Association of School Administrators' 1994 National Conference on Education. Silverthorne: Breakthrough Learning Systems.

Spady, W.G. (2008). Dis genoeg: Maak 'n einde aan die verwarring oor Uitkomsgerigte Onderwys in Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 27(1), 17-29.

Stofile, S. Y. & Green, L. (2007). Inclusive education in South Africa. In P. Engelbrecht, & L. Green (Reds.), *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa*. Pretoria: Van Schaik.

Swan, M. (1993). Improving the design and balance of mathematical assessment. In M.Niss (Red.), *Investigations into mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.

Swart, E., & Pettipher, R. A. (2007). Framework for understanding inclusion. In E. Landsberg, D. Kruger, & N. Nel (Reds.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.

Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I., & Pettipher, R. (2002). Implementing inclusive education in South Africa: Teachers' attitudes and experiences. *Acta Academica*, 34(1), 175-189.

Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75. [Intyds]. Onttrek Junie 29, 2010, van Academic Search Premier Database.

Taylor, V. & Vinjevold, P. (1999). *Getting learning right: Report of the President's Education Initiative Research Project*. Johannesburg: Joint Education Trust.

Tangwannawid, P., Taintong, M., & Wichian, S.N. (2008). *Development of Computerized Classroom Participatory Action Research (CCPAR) System*. Faculty of Information Technology,

King Mongkut's University of Technology North Bangkok, Thailand. Fifth International Conference on eLearning for Knowledge-Based Society, December 11-12, Bangkok, Thailand.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (1999). Histories of the present: Social science research in context. In M. Terre Blanche, & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Kaapstad: University of Cape Town Press.

Trauth, E.M. (2001). *Quantitative research in IS: Issues and trends*. Hershey: Idea Group Publishing.

Thurlow, M. L., Lazarus, S.S., Thompson, S.J., & Morse, A.B. (2005). State policies on assessment participation and accommodations for students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 38(4), 232-240.

United Nations. (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: United Nations. [Intyds]. Onttrek Maart 13, 2010 van <http://www.un.org/disabilities/convention/signature.shtml>

United Nations. (1993). *Standard Rules of the Equalisation of Opportunities for Disabled Persons*. New York: United Nations. [Intyds]. Onttrek Maart 13, 2010 van <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>

United Nations. (1989). *United Nation Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations. [Intyds]. Onttrek Maart 13, 2010 van <http://www.un.org/rights/dpi1765e.htm>

United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. New York: United Nations. [Intyds]. Onttrek Maart 13, 2010 van <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>

Vandeyar, S. (2005). Conflicting demands: Assessment practices in three South African primary schools undergoing desegregation. *Curriculum Inquiry*, 35(4), 462-481.

Vandeyar, S. & Killen, R. (2003). Has curriculum reform in South Africa really changed assessment practices, and what promise does the revised National Curriculum Statement hold? *Perspectives in Education*, 21(1), 119-134.

Ward, M., Penny, J., & Poston, M. (2003). Why do education policies in East Africa fail? What's changing? *Journal of Education*, 30, 127-148.

Wassenaar, D.R. (2006). Ethical issues in social science research. In M. Terre Blanche, K. Durrheim, & D. Painter (Eds.), *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Kaapstad: University of Cape Town Press.

Wessels, D. (1997). *Die gesindheid van onderwysers in gewone skole teenoor leerders met spesiale onderwysbehoefte*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Williamson, M.C., & Lemmer, E.M. (2003). Curriculum development in the education system of Australia. *Educare*, 32(1&2).

World Conference on Education for all by the year 2000. (1990). UNESCO. Jomtien: Thailand. Onttrek April 7, 2010 van <http://www.un.org/disabilities/convention/signature.shtml>

Ysseldyke, J., Thurlow, M., Bielinski, J., House, A., Moody, M., & Haigh, J. (2001). The relationship between instructional and assessment in an inclusive state accountability system. *Journal of Learning Disabilities*, 34(3), 212-220.

Addendum A:
Afskrif van die
toestemmingsbrief van die
Wes-Kaapse
Onderwysdepartement om
navorsing in skole te mag doen.

Addendum A

Navrae Enquiries IMibuzo	Dr RS Cornelissen
Telefoon Telephone IFoni	(021) 467-2286
Faks Fax IFeksi	(021) 425-7445
Verwysing Reference ISalathiso	20100311-0003



Wes-Kaap Onderwysdepartement
Western Cape Education Department
ISebe leMfundo leNtshona Koloni

**Die Direkteur: Navorsingsdienste
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Mev S.J. Coetzee
Hoër Landbouskool Boland
Privaatsak X01
7630

Geagte Mev S.J. Coetzee

NAVORSINGSVOORSTEL: DIE ERVARING VAN OPVOEDERS VAN AANGEPASTE ASSESSERING IN DIE INKLUSIEWE KLASKAMER.

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **6 April 2010 tot 30 Junie 2010**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met dr R Cornelissen in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Ronald S Cornelissen
vir: **HOOF: ONDERWYS**
DATUM: 11 Maart 2010

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE / NCEDA UBHALE IINOMBOLO ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO

**GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000**

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

INBELSENTRUM /CALL CENTRE

**INDIENSNEMING- EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22
VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎ 0800 45 46 47**

Addendum B:

Deelnemers se inwilliging om
deel te neem aan navorsing

Addendum B



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

Die ervaring van opvoeders van aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer.

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie wat uitgevoer word deur Mev. S.J. Coetzee wat tans besig is met 'n Meestersgraad in Opvoedkundige Sielkunde (MEDPsig), van die Opvoedkundige Sielkunde Departement aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultate sal deel vorm van 'n navorsingstesis. U is as deelnemer aan die studie gekies omdat u moontlik aangepaste assessering moet toepas as deel van die inklusiewe onderwysbenadering.

DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is om te poog om die ervaring van opvoeders van aangepaste assessering binne die inklusiewe klaskamer te verstaan. Sodoende kan hul behoeftes beskryf word en die nodige ondersteuning kan verleen word om die effektiwiteit van aangepaste assessering binne inklusiewe onderwys te verhoog.

1. PROSEDURES

Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, vra ons dat u die volgende moet doen:

- Toestemming verleen tot deelname aan die studie.
- 'n Vraelys eerlik beantwoord wat bestaan uit 'n aantal oop vrae i.v.m. assessering.
- 'n Inligtingsessie sal plaasvind waar die implimentering van aangepaste assessering binne die klaskamer bespreek sal word.
- U sal gevra word om sekere van hierdie aangepaste assesseringsmetodes prakties binne u klas toe te pas vir 'n proefperiode van ongeveer vier weke.
- Daarna sal individuele onderhoude gevoer word met die betrokke opvoeders i.v.m. hul ervaring van aangepaste assessering.

- 'n Verdere bespreking in die vorm van 'n fokusgroeponderhoud (bestaande uit die opvoeders van die grondslagfase) sal volg.
- Hierdie proses kan herhaal word na gelang van die behoeftes van die deelnemers.
- Al die onderhoude sal op band opgeneem word om die akkuraatheid van inligting te verseker waarna die onderhoude getranskribeer en gekodeer sal word. Skuilname sal vir alle deelnemers gebruik word en alle inligting sal konfidensieel en volgens eties korrekte voorskrifte hanteer word.
- Die navorsingstudie sal tydens die eerste en tweede kwartaal van 2010 afgehandel word en die fokusgroeponderhoude sowel as die individuele onderhoude behoort elk ongeveer een uur in beslag te neem.
- Die onderhoude en besprekingsessies sal by die skool plaasvind gedurende tydsgleuwe wat in samehang met die deelnemers bepaal is.

2. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Geen moontlike risiko's en ongemaklikheid word voorsien nie.

3. MOONTLIKE VOORDELE VIR DEELNEMERS EN/OF VIR DIE SAMELEWING

Deelname aan die studie mag voordelig wees vir die deelnemers deurdat hulle denke en vaardighede i.v.m 'n baie toepaslike onderwerp binne inklusiewe onderwys aangewakker word. Dit kan verder voordelig wees vir die samelewing en opvoeders in die algemeen deurdat probleemareas geïdentifiseer kan word waar opvoeders die nodige ondersteuning benodig om aangepaste assessering meer effektief binne inklusiewe onderrig te kan toepas.

4. VERGOEDING VIR DEELNAME

Geen vergoeding vir deelname aan die studie sal ontvang word nie.

5. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van die gebruik van skuilname gedurende die koderingsprosedure van die onderhoude. Kasette sal in 'n geslote kluis bewaar word en die getranskribeerde onderhoude sal d.m.v. 'n geheime kodewoord elektronies bewaar word. Harde kopieë sal ook in 'n geslote kluis bewaar word. Slegs die navorser en supervisor sal toegang tot die data en navorsingsmateriaal hê. Geen inligting sal aan ander partye bekend gemaak word nie. Na afloop van die studie sal al die opnames op band skoongevee word.

Tydens publikasie van die studie sal vertroulikheid gehandhaaf word deur die gebruik van skuilname vir alle deelnemende partye sowel as die naam van die instansie waar die navorsing plaasgevind het.

6. DEELNAME EN ONTTREKKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u enige tyd daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

7. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met Mev. S.J. Coetzee (0837337363), nie navorser, of Mev. L. Collair, die supervisor (021 808 2304).

8. REGTE VAN DEELNEMERS

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Maryke Hunter-Hüsselmann (mh3@sun.ac.za; 021 808 4623) van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

VERKLARING DEUR DEELNEMER

Die bostaande inligting is aan my, _____, gegee en verduidelik deur Mev. S.J. Coetzee in Afrikaans en ek, _____ is dié taal magtig. Ek, _____ is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is tot my bevrediging beantwoord.

Ek wil hiermee vrywillig in om deel te neem aan die studie. 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

Naam van deelnemer

Handtekening van deelnemer

Datum

VERKLARING DEUR ONDERSOEKER

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan _____ . Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in Afrikaans gevoer.

Handtekening van ondersoeker

Datum

Addendum C:

Oop vraelys

Addendum C: Oop vraelys

Vraelys met oop vrae wat skriftelik ingevul word deur die deelnemers.

Afdeling 1: Biografiese data van die deelnemers

1. Ouderdom: _____
2. Opleiding: _____
3. Jare ondervinding: _____
4. Grade onderrig: _____

Afdeling 2: Beantwoord asseblief die volgende vrae volledig

(Daar is geen “regte” en “verkeerde” antwoorde nie – slegs u verstaan daarvan):

1. Verduidelik breedvoerig wat u verstaan onder elk van die volgende konsepte:

1.1 Assessering

1.2 Inklusiewe klaskamer

1.3 Leerhindernis

1.4 Aangepaste assessering

2. Maak u gebruik van aangepaste assesseringsmethodes in u klaskamer?

3. Ontvang u enige leiding t.o.v. aangepaste assessering en die toepassing daarvan? Indien “ja”, meld die bron.

4. Wat is u ervaring i.v.m. die toepaslikheid van aangepaste assessering binne inklusiewe onderrig?

5. Indien enige, met watter uitdagings word u in u klaskamer gekonfronteer tydens die toepassing van aangepaste assessering?

6. Indien enige, watter ondersteuning sou u graag wou ontvang met die toepassing van aangepaste assessering in u klaskamer?

Addendum D:
Individuele Onderhoudsgids

Addendum D: Semi- gestruktureerde individuele onderhoudsgids :

1. Wat is die doel van assessering?
2. Wat is al die noodsaaklike aspekte wat u in ag neem wanneer u assessee?
3. In hoe 'n mate maak die nasionale kurrikulum voorsiening daarvoor om die manier/wyse van assessering aan te pas by die individuele behoeftes van die leerders?
4. Hoeveel van u onderrigtyd word spesifiek aan assessering gewy?
5. Wat verstaan u onder die term inklusiewe klaskamer?
6. Watter leerhindernisse kan u identifiseer by leerders in u klas?
7. Vir watter van hierdie leerhindernisse was dit nodig om aangepaste assesseringsmetodes te gebruik?
8. Hoe pas u die assessering aan?
 - Wanneer?
 - Doel?
9. Verduidelik hoe die aansoekproses vir aangepaste assessering werk?
10. Wanneer u van aangepaste assesseringsmetodes gebruik maak, hoe gaan u te werk om die assessering te beplan?
11. Watter aspekte neem u alles in ag tydens u voorbereiding vir aangepaste assessering?
12. Wat het u gehelp om die werklike impak van die hindernis op die leerder se assessering te bepaal?
13. Wat is u ervaring van die positiewe/ sterk areas van aangepaste assessering in die

inklusiewe klaskamer?

14. Wat is u ervaring van die uitdagings van aangepaste assessering in die inklusiewe klaskamer?

15. Hoe ervaar u ouers se betrokkenheid by die proses van aangepaste assessering?

- Ander kollegas?
- Ondersteuningsspan van die skool?

16. Hoe gebruik die skool se ondersteuningsspan aangepaste assessering (die uitkoms daarvan) as deel van hul individuele ondersteuningsplan?

Addendum E:

Fokusgroepe Onderhoudsgids

Addendum E: Semi- gestruktureerde fokusgroepe onderhoudsgids

1. Hoe het u die inligtingsessie i.v.m. aangepaste assessering ervaar?
 - Watter nuwe inligting het u bekom?
 - Van watter aspek sou u meer wou weet?
 - Het die inligtingsessie u motiveer om meer inligting in hierdie area te bekom?
2. Hoe sou u die verskil in voorbereiding beskryf tussen assessering en aangepaste assessering?
3. Kon u die bestaande wyse van assessering in so 'n mate aan te pas dat u voel dat die leerders se werklike kennis en vaardigheidsvlak geassesseer is sonder om die vereiste van die assesseringstandaard in te boet?
4. Voel u gemaklik en bevoeg om aangepaste assessering in u klas te gebruik?
Indien “ja”, wat maak dit maklik? Indien “nee”, wat is u behoeftes?
5. Voel u dat u oor die nodige kennis beskik om die impak van die verskillende soorte leerhindernisse op die leerder te verstaan?
6. Indien enige, watter ondersteuning sou u op hierdie gebied (aangepaste assessering) verlang?
 - Watter ondersteuning ontvang u tans?
7. Dra u kennis van die SIAS-dokument en sou u sê dat dit 'n bydrae kan lewer tot die implimentering van aangepaste assessering?
8. Wat sou u self kon doen om die implimentering van aangepaste assessering in die inklusiewe klas moontlik te maak?
9. Wat is u ervaring van aangepaste assessering - sou u dit in die toekoms in u klas gebruik?

Addendum F:

Voorbeeld van transkripsie -
Individuele onderhoud

Addendum F: Voorbeeld van transkripsie – Individuele onderhoud

D1 : C

OV: Onderhoudvoerder

OV: Goed, die eerste ene...Wat voel jy is die doel van assessering?

D1: Die doel van assessering is om deurlopend die kind se standaard of vlak te bepaal en onmiddellik sy uitvalle te kan vasstel...sodat jy daaraan kan werk.

OV: Wat is al die noodsaaklike aspekte wat in ag geneem moet word wanneer 'n mens assesseer?

D2: Assessering moet na die kind in sy geheel kyk - jy kan hom nie net evalueer op wat jy sien nie, jy moet dieper gaan kyk...jy moet kyk van Graad R af, waar was die uitvalle... het hy pypies in sy ore gehad, het hy oorprobleme, is daar enige ander fisiese probleme, dra hy bril...is alles anders normaal? As daar enige ander afwykings is of enige geskiedenis, dan moet die kind op 'n spesifieke manier geassesseer word wat by hom gaan aanpas - jy kan nie al die kinders op presies dieselfde manier gaan assesseer nie.

OV: O.K...so as ek jou reg verstaan dan is dit nie dat jy net na die assesseringuitkoms gaan kyk nie, jy gaan ook kyk na die kind...

D1: Presies, jy kyk na die kind, want dit sal 'n groot rol speel. As jou kind nie reg is vir die manier wat jy assesseer nie en ontvanklik is daarvoor nie, dan gaan die assessering geen waarde hê nie...so dit is baie belangrik.

OV: Dit sluit nou baie nou daarby aan...In hoe 'n mate voel jy maak die nasionale kurrikulum daarvoor voorsiening om jou assessering te kan aanpas by individuele behoeftes?

D1: Weet jy, dis baie frustrerend, want daar is nie regtig vir ons riglyne nie en nou gaan vra jy maar rond en bont en praat met mense wat jy dink dalk kennis het, maar dit sal lekker wees om 'n dokument in jou hand te hê met daai "tjap" [stempel] op wat sê dit kom van die staat af en dis hoe jy dit moet doen. Dan sal jy baie beter riglyne hê en meer selfversekerd wees in wat jy doen.

OV: Voel jy dat die uitkomst wat die kurrikulum vir jou gee van so 'n aard saamgestel is dat jy gemaklik daarmee voel om aanpassings te maak daarbinne?

D1: Jy kan binne dit aanpassings maak, maar as jy regtig 'n geval kry wat uniek is dan gaan jy nie regtig weet presies hoe jy dit moet doen nie...jy het definitief riglyne nodig van die Departement. Onthou, deesdae akkommodeer ons enige kind, 'n verlamde kind, 'n dowe kind, 'n kind met sigprobleme - almal is welkom in 'n normale skool...so, maar daar word nie vir ons opleiding gegee nie en ons kry nie dokumente in die hand nie.

OV: Ons gaan netnou weer terugkom na dit toe en dan gaan ek weer hieroor vra... Spesifiek met verwysing na assessering, hoe voel jy hoeveel van jou onderrigtyd word aan assessering gewy...ek wil eintlik weet of jy voel die verhouding tussen assesseringstyd en onderrigtyd - is jy tevrede daarmee, is dit te veel, is dit te min?

D1: Weet jy, net toevallig laasweek het ek en die Graad 1-juffrouens 'n vergadering spesiaal belê, informeel, om te sê...ons kry al hierdie dokumente wat sê nou moet die kind dit doen, nou moet die kind dat doen...daar is nie 'n nasionale "stamp" op wat sê dit kom van Nasionaal af nie, maar Bettie voel ons moet dit só toepas...ons kry al hierdie inligting, op die ou end...ek het gekyk hoeveel ek assessee...ek dink ek het ag-en-negentig punte vir my Graad 1's geassesser vir hierdie kwartaal - dit maak my dood en vir hulle dood, so daar moet "gestreamline" word, definitief.

OV: Dit klink vir my of jy voel dat die tyd wat jy aan assessering wy is besig om in te meng met jou onderrigtyd?

D1: Ja, definitief, veral met die Graad 1's wat jy baie dinge individueel moet doen, daar is baie dingetjies wat jy fisies een-tot-een met hulle assessee. Dit is nie 'n Graad 3, 6, 7 kind wat jy 'n dokument in die hand stop en sê doen dit nie...dis baie individuele assessering...en dit nie vir die kinders altyd lekker nie...en dit raak 'n groot deel van jou dag ook wat vir hulle onaangenaam is...ek bedoel in die verlede het jou assesserings gebruik...jou matwerk en jou skryfboek en al daai normale dinge wat jy elke dag mee werk...nou moet jy soveel ekstra dinge doen om te assessee...dis uitkomst...Ek voel die uitkomst is te wyd...hulle moet meer vir ons "pinpoint"...ons wil by luister dit en dit en dit geassesseer hê hierdie kwartaal...op hierdie stadium doen ons alles elke kwartaal.

OV: En wat ek ook daarvoor wil vra...voel jy partykeer dat jy moet bewys lewer vir die punt wat jy op die papier het, of voel jy jy het genoeg ruimte dat jou professionaliteit genoeg is?

D1: Ek wens só ons kan hierdie "tapie" [kasset] vir daai mense speel, want weet jy ek hou nou 23 jaar skool. Ek het vertrou in my menswees, my juffrouwees vir my ondervinding en al daai dinge...en dit word bevraagteken elke dag...so, ons moet massa bewyse hê...en dan sit jy bewyse...en dan sal hulle nog steeds sê ja maar...en dan was hulle nie in jou klas nie. Die juffrou is die enigste een wat 'n beeld het van jou kind se assessering. Jy kan geen medekollega of ouer kry wat vir jou kan vertel watter kodering jou kind moet kry nie...en dis bitter frustrerend...al daai bewyse en hulle bevraagteken jou integriteit as 'n juffrou...ongegag jou jare se ondervinding...dis nie lekker nie.

OV: Nou beweeg ons so 'n bietjie na 'n ander onderwerp, jy het netnou so 'n bietjie daaraan geraak...ek wil weet wat presies verstaan jy onder die term "inklusiewe klaskamer"?

D1: Inklusiewe klaskamer is mos nou om voorsiening te maak vir verskillende tipe kinders en verskillende leerprobleme...nie net leerprobleme nie, verskillende probleme wat jy moet akkommodeer.

OV: So ek hoor dat jy vir my sê daar is „n groot diversiteit wat jy moet in een klas hanteer...?

D1: Presies, ja...dis presies.

OV: Spesifiek nou met verwysing na jou klas, watter verskillende leerhindernisse, of hindernisse in die algemeen identifiseer jy by jou leerders?

D1: Ek het gelukkig nie ’n groot klas nie, hulle is negentien, maar dis ’n uitdaging as gevolg van die verskillende tipe leerders; ek het byvoorbeeld „n seun wat kognilêre inplantings het - dis ’n baie op en wakker seuntjie, daar is geen fout met sy IK nie, maar as gevolg van sy gehoorprobleme is daar taalstruktuurprobleme wat baie ekstra aandag verg...jy moet altyd in ag neem: werk die monitor, hoor hy vir jou, is al die batterye gelaai...jy moet konstant bewus wees daarvan... en sy plasing in die klas en altyd ekstra aandag aan hom gee dat hy altyd in sinne met jou terugpraat en meer spesifiek met hom in die klas praat dat hy meer gestimuleer raak om in sinne te praat...so as jy begin verbaal en luister assesser, lig jy hom so ’n bietjie uit tussen die ander...so jy moet baie op en wakker wees...jy moenie slaap nie, as jy ’n dag mis, dan raak hy weer agter met sy taalstruktuur. En dan het ek byvoorbeeld ’n seuntjie wat se ma gesê het hy kan nie in Graad R wees nie, hulle druk hom in Graad 1....so nou moet ek al werk met Graad R in my Graad 1-klas want hy val heel van die bus af... hy’s “clueless”, dis vir hom ’n nagmerrie...hy het nooit daai Graad R vaardighede gehad nie, en dan het ek nog ’n dogtertjie by my - sy het ’n tutor in die klas, sy het dispraksie en nog ander dingetjies ook...sy het epilepsie, maar sy kry medikasie daarvoor, sy drink baie medikasie en dit het ’n goeie uitwerking op haar en sy akkommodeer ons ook in die klas met haar assistent - en dit is die mins ontwrigtend eintlik half vir my,...is die een met die assistent in die klas, want sy kry die leiding en sy is nie ’n kind wat ander emosionele probleme het soos die een wat nie in Graad R was nie, wat ’n konsentrasieprobleem het en nie op ’n stoel kan sit nie, en al sulke ekstra goedjies wat die juffrou moet in ag neem.

OV: So jy het ’n paar verskillende soorte hindernisse....

D1: Ja,...en die enetjie wat nie in Graad R was nie moet arbeidsterapie kry, “obviously”, maar die ouers het nie geld nie, so dit kom na juffrou toe - juffrou word opgelei om dit te doen... nou wanneer doen juffrou dit...? So ek wil net sê die Departement plaas baie druk op onderwyseresse deesdae...daar is sekere dinge wat jy kan akkommodeer, ja, ’n kind met ’n tutor akkommodeer jy met ’n glimlag, ’n kind wat sy Graad R gemis het, vat baie van jou..., ’n kind met ’n gehoorprobleem

vat nie so baie van jou nie...ons wil hulle graag akkommodeer...,maar dis nogtans 'n bietjie ekstra, maar ons gee nie om om dit te doen nie... verstaan jy?

OV: Ja,.. ek hoor dat jy amper vir my sê jy soek net 'n bietjie meer leiding....

D1: Daar's hy...

OV:... en 'n bietjie meer tyd....

D1: Daar's hy....(lag)

OV: Ja, jy het van dit seker al vir my geantwoord, maar vir watter van hierdie hindernisse is dit nodig vir jou om jou assessering aan te pas?

D1: Weet jy, Y met die gehoorprobleem moet geassesseer word net soos hy is, want hy kan hoor, maar dis 'n agterstand wat hy opgebou het omdat hy op drie vir die eerste keer gehoor ervaar het...so ons werk met arbeids-, spraakterapeut, ma en die intervensiejuffrou werk saam. Byvoorbeeld Z, het mos nou nie Graad R gehad nie...jy kan hom nie aanpas nie, jy moet hom assesseer op die standaard wat hy is...die enigste kinders wat jy wel aanpas is 'n kind wat 'n IK het waarmee jy kan werk, maar hy het ander afwykings...en hom pas jy aan om hom te akkommodeer. As hy nou byvoorbeeld 'n probleem het met skryf of met lees of met wiskunde, dan pas jy dit aan dat die kind kan vorder.

OV: Ek vra nou sommer... die seuntjie wat gehoorgestremd is, sy tweede taal...

D1: Hy hoef dit nie regtig te doen nie, maar ons wil graag vir hom laat ontwikkel so ons werk daaraan, maar ons weet as gevolg van sy gehoor, kan ons hom nie regtig assesseer nie..., maar die mamma is bewus daarvan.

OV: As jy nou die assessering aanpas, hoe pas jy dit aan..., wanneer voel jy gemaklik om dit aan te pas, en wat voel jy is die doel van die aanpassing?

D1: Jy pas dit aan om die kind te akkommodeer, as 'n kind nou byvoorbeeld nie kan skryf nie, die spierfunksies nie het om te kan skryf nie, dan pas jy dit aan en hulle akkommodeer met 'n rekenaar, of met woorde wat geknip is, of getalname wat klaar geknip is dat sy net plak. Dis hoe jy haar akkommodeer...en wat is die tweede ene?

OV: Wanneer voel jy gemaklik om aan te pas?

D1: Om aan te pas,...pas jy aan - jy moet die kind akkommodeer en solank my aanpassing gelykstaande is aan die standaard van die res van my klas, is ek baie gemaklik daarmee.

OV: O.K., so jy voel die doel daarvan is om nog steeds te kyk wat die kind werklik kan doen, so... dis wanneer jy voel jy moet aanpas...?

D1: Dis reg ja....

OV:Verduidelik hoe jy ervaar of hoe jy dink die aansoekproses vir aangepaste assessering werk?

D1: Ek weet nie regtig op hierdie stadium van die regte kanale nie, ek moes dit doen...en dit was vir my nogal verwarrend...dan moes jy nou maar by die skoolsielkundige en toe het hulle uitgekóm, maar daar is nie dat jy kan gaan en 'n kabinet oopmaak en 'n dokument kry wat vir jou sê: “Juffrou, hello...jy het hierdie probleem, kom ons help vir jou...dit en dit en dit is wat jy eintlik moet doen...ja, so ek voel daar is regtig 'n leemte in die onderwys.

OV: So die hele proses was vir jou baie verwarrend...?

D1: Dis nog steeds verwarrend, want ek probeer...ek kry goeie leiding van buite, nie van die Departement nie,...van buite, maar ek is 'n juffrou en ek wil graag op hoogte wees, maar ek het nie „n “clue” waar om te gaan vra of wie my wel kan antwoord nie.

OV: Wanneer jy besluit jy gaan nou van aangepaste assesseringsmetodes gebruik maak, hoe gaan jy te werk om jou assessering te beplan?... wat neem jy alles in ag?

D1: Praat jy nou van aangepaste assessering...?

OV:Ja

D1: As 'n kind nou byvoorbeeld nie 'n potlood kan vashou nie, help dit nou nie jy gaan skryf assessee nie,...so jy gaan kyk waartoe is die kind in staat en dan werk jy daarmee. Werk 'n flitskaart in die lug of werk dit beter as jy dit op die tafel sit - jy moet bewus wees van wat werk vir jou kind en daarvolgens gaan jy assessee. Dit help nie ek assessee met 'n flitskaart wat jy daar doer hou en die kind het nie die vermoë om dit in die lug te lees nie, dit moet op die tafel lê...die juffrou moet weet.

OV: So dis baie belangrik om die hindernis van die kind en die uitkoms op 'n manier bymekaar te bring...?

D1: Ja, jy moet dit bymekaar bring, want dis al manier hoe jy regtig resultate vir jou assessering kan kry.

OV: Wat het vir jou gehelp om die werklike impk van die hindernis op die kind te verstaan?

D1: Ouerleiding en tutorleiding...ja, want ek het geen kennis gehad van die hindernis nie... dit het baie gehelp...en honderd persent oop kommunikasiekanale...enige tyd...enige dag as daar iets waarvan ek onseker is.

OV: Sou jy voel dat jy graag meer kennis sou wou hê om hindernisse te verstaan in kinders?

D1: Definitief, ek het remediëring gedoen, maar dit was nou in negentientoet...ja, ek kan dit onthou, maar daar het baie dinge verander vandat ek remediëring gedoen het, so ek sal bitter graag meer wil weet en meer “educated” wil raak wat dit aan betref.

OV: Soos ek verstaan is hierdie twee komponente baie belangrik: Die kurrikulum ken en verstaan jy as onderwyseres baie goed, maar die hindernis...

D1 : ...sou ek graag meer inligting wil hê, veral spesifiek die assessering van die kind. Jy assesseer hom in die klas, maar as gevolg van sy uitvalle moet hy tog iewers toegewings kry vir sy vordering...en ek het geen idee hoe nie.

OV: So is dit die spesifieke behoefte...?

D1: Ja, dit is die spesifieke behoefte.

OV: Wat is jou persoonlike ervaring, absoluut individueel, van die positiewe aspekte van aangepaste assessering?

D1: Ja, weet jy, 'n paar jaar terug sou so 'n kind absoluut in 'n skool beland het waar gestremde kinders is. Daai kind sou nooit die son sien skyn het in 'n normale situasie nie en nou kan ons daai kind vat, as hy die verstandelike vermoë het om dit te kan doen...so dis hoekom ek sê ek sou baie graag meer wil weet, want ek sal baie graag meer wil uitvind en meer kinders wil help, want ek dink daar is baie kinders wat oor die hoof gesien word en net wegraak as gevolg van dit.

OV: So ek hoor dat jy is positief daaroor?

D1: BAIE positief!

OV: Saammet dit, natuurlik die toepassing...wat is jou ervaring van die uitdagings? Wat maak dit 'n uitdaging binne jou klaskamer?

D1: Kyk, dis klaar 'n uitdaging omdat dit nie normaal is nie, en dis klaar 'n uitdaging dat jy nie opgelei is nie, ...daar is baie uitdagings...so wat jy doen, dis moeilik om vooraf,...jy kan vooraf beplan, maar jy dink eintlik half op jou voete nou, want 'n situasie kom wat jy nie uitgedink het nie, verstaan jy...so dan dink jy half op jou voete hoe gaan ons nou dit hanteer? Dit sal wonderlik wees as jy opgelei raak, inligting kry, al is ek 'n normale juffrou, dat ek meer inligting het...so dit is 'n groot uitdaging..., maar dit is nie 'n probleem nie.

OV: So dit kom terug na die behoefte van 'n bietjie meer definitiewe riglyne?...en miskien ook die wete dat jou kreatiwiteit binne die situasie is aanvaarbaar?

D1: Dis reg..., want jy is maar onseker of jy die spyker op die kop slaan.

OV: Hoe ervaar jy die ouers se betrokkenheid by die proses van aangepaste assessering of kinders wat spesifieke behoeftes het.

D1: Weet jy ouerbetrokkenheid het ek nou net die voorbeeld van een ouerpaar wat absoluut ongelooflik is..., maar as ek nou dink aan die kindertjies in my klas, gaan daar nie altyd ouerbetrokkenheid wees nie, want die ouer gaan nie altyd weet waaroor dit gaan nie, veral as jy na jou gemeenskappe toe gaan waar moeiliker omstandighede is, die ouers gaan nie regtig weet waaroor dit gaan nie. Maar as jy die voorreg het dat ouers betrokke is, is dit die bene waarop jy staan.. dit hou nie op by die skool nie, dit gaan mos aan by die huis...as jy 'n krisis het by die skool

kan jy vra: “Ma, help...hoe gaan ons dit hanteer?” en ons moet hande vat...as ons nie hande vat nie en dis nie ,n siklus van my en ma nie... dan is ons verlore...

OV: Sou jy sê die opset waarin jy is, die skool, die ondersteuningsspan en jou kollegas... is jy gemaklik om te kan vra...as jy raad of hulp nodig het met ’n spesifieke geval?

D1: Ons het ’n baie goeie verhouding om te kan vra, maar hulle het nie altyd die blootstelling nie...hulle gaan my wil help, maar hulle gaan my nie kan help nie...en dit maak hulle net so gefrustreerd, want skool gaan oor help en vra en saamwerk, maar in hierdie situasie het ons nie die kennis nie...

OV: Sou ek kon aanvaar dat dit dieselfde is met die ondersteuningsspan?

D1: Ja, ons kry mos hulp van die Departement, ’n leerderondersteuningsjuffrou, maar sy is ook ’n remediërende juffrou, en sy kon ook nie vir my help met my spesifiek geval nie...sy is ’n jong juffrou, maar tot sy het nie daai nodige inligting gehad nie, duidelik ook nie in haar studies daaraan geraak nie...dis ’n groot leemte.

OV: So dit klink vir my asof dit nie genoegsaam geïnkorporeer word binne studies en opleiding nie?

D1: Ja, en die ouers kry finansiële baie swaar so daar is nie geld vir arbeidsterapie en sulke dinge nie - die juffrou moet nou opgelei word om...ja, ek is nou 49 jaar oud en dis die eerste keer wat ek te doen gekry het met so ’n situasie...binne inklusiewe onderwys. Ek voel ek moet die ondervinding hê en nou staan ek groen hier op my hoë ouderdom.... ek voel “clueless” en jy wil help en jy’s positief, maar jy’t hulp nodig.

OV: Voel jy tevrede met ’n standaard verslag, of sou jy graag wou hê dat ander komponente ook ingesluit mag word...spesifiek vir aangepaste assessering?

D1: Weet jy daai verslag akkommodeer mos nou nie almal nie. Sê nou maar die kind sukkel met gesyferdheid, dis ’n uitval, dan kon daar iets anders ingekom het om op te maak daarvoor...en hierdie kinders het ander “skills” wat hulle wel kan doen, so dit moet aangepas raak...anders is daai verslag darem baie kaal...ek voel hy kan definitief meer lyf kry, maar ek weet nie lekker hoe nie.

OV: Terug na raad en opleiding?

D1: Ja, raad en opleiding...

OV: Die laaste enetjie, sou jy voel die ondersteuningsspan kan die inligting wat verkry word van aangepaste assessering gebruik om beter ondersteuning te kan gee?

D1: Ja, hulle behoort dit te kan gebruik as hulle die regte inligting kry...hoe om dit te gebruik.

OV: Dankie

Addendum G:

Voorbeeld van codering –
Individuele onderhoud

Addendum G: Voorbeeld van kodering – Individuele onderhoud

D	Eenheid van Betekenis	Kode	Kategorie	Tema
D1	<ul style="list-style-type: none"> - Deurlopend die kind se standaard of vlak te bepaal - Onmiddellik uitvalle vasstel <ul style="list-style-type: none"> · daaraan kan werk - Ass. moet na kind in geheel kyk <ul style="list-style-type: none"> · nie net op wat jy sien · dieper kyk · van Gr. R · waar was die uitvalle <ul style="list-style-type: none"> · pypies in ore? · gehoorprobleme? · fisiese probleme? · dra bril? · alles normal? 	<ul style="list-style-type: none"> - bepaal vlak of standaard - deurlopende proses - ondersteuning - kind in totaliteit - alle faktore - geskiedenis - identifiseer hindernisse - spesifiek 	<p><i>Assessering en inklusie</i></p>	<p>Assessering vir Inklusie</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - as daar enige afwykings is; of enige ander geskeidenis <ul style="list-style-type: none"> · moet op spesifieke geassesseer word · wat by hom aanpas - kan nie alle kinders op dieselfde manier ass. nie - kyk na die kind <ul style="list-style-type: none"> · sal 'n groot rol speel - as kind nie reg is vir die manier wat jy ass. nie; - nie ontvanklik is daarvoor <ul style="list-style-type: none"> · gaan ass. geen waarde hê nie - baie belangrik (om na die kind te kyk) 	<ul style="list-style-type: none"> - aangepaste assessering - pas by behoefte van die kind - individualities -standaard vorm van assessering nie gepas - waarde 	<p><i>Aangepaste assessering</i></p>	<p>Assessering vir Inklusie</p>
--	--	--	--------------------------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> - baie frustrerend <ul style="list-style-type: none"> · nie regtig vir ons riglyne · vra maar rond en bont · praat met mense wat jy dink dalk kennis het - sal lekker wees om 'n dokument in die hand te hê <ul style="list-style-type: none"> · met die “tjap” op wat sê dit kom van die staat af · wat sê dis hoe jy dit moet doen - Dan sal jy beter riglyne hê - Meer selfversekerd wees in wat jy doen - (kurrikulum) kan aanpassings maak, maar... <ul style="list-style-type: none"> · as geval uniek is, gaan nie weet om te doen nie. · het definitief riglyne nodig van die Departement. 	<ul style="list-style-type: none"> - emosie: frustrasie - nie genoeg leiding - self soek - emosie: onsekerheid - behoefte: amptelike riglyne duidelike riglyne - selfvertroue en sekerheid - aanpasbaar binne perke - nie unieke gevalle aanpasbaar - leiding en struktuur - diversiteit van behoeftes akkommodeer 	<p><i>Assessering en die kurrikulum</i></p> <p><i>Kennis</i></p> <p><i>Bevoegdheid</i></p> <p><i>Assessering en die kurrikulum</i></p>	<p>Assessering vir Inklusie</p> <p>Die uitdagings van beleid tot praktyk</p> <p>Die uitdagings van beleid tot praktyk</p> <p>Assessering vir Inklusie</p>
--	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> · “Bettie” sê ons moet dit só toepas - ek het 98 punte vir my Graad 1’s geassesseer hierdie kwartaal <ul style="list-style-type: none"> · maak my dood · maak hulle dood - daar moet “gestreamline” word - definitief - Graad 1 is baie dinge wat jy individueel moet doen <ul style="list-style-type: none"> · fisies een tot een asseseeer · baie assessering · nie vir die kinders lekker nie · raak „n groot deel van jou dag · vir hulle onaangenaam is - verlede het jy jou assesserings gebruik <ul style="list-style-type: none"> · matwerk · skryfboek · daai normale dinge wat jy 	<ul style="list-style-type: none"> - te veel tyd - emosie: opvoeder moedeloos en oorweldig - emosie: kinders moedeloos - behoefte: beter beplanning en riglyne - assessering verg baie tyd - assessering verg individuele aandag - nie genotvolle ervaring - baie tyd - emosie: onaangename ervaring - dubbel werk 		
--	---	--	--	--

	<p>elke dag doen</p> <ul style="list-style-type: none"> - nou moet jy soveel ekstra doen om te assessee - ek voel die uitkomst is te wyd <ul style="list-style-type: none"> · moet meer “pinpoint” · wil by luister dit en dat hê hierdie kwartaal - doen alles elke kwartaal - wens ons kan hierdie “tapie” vir daai mense speel - hou 23 jaar skool <ul style="list-style-type: none"> · ek het vertrou in my menswees · my juffrouwees · my ondervinding - dit word bevaagteken elke dag <ul style="list-style-type: none"> · ons moet „n massa bewyse hê 	<ul style="list-style-type: none"> - assessering is ekstra werk - nie genoeg afgebaken - herhaling - emosie: sterk behoefte om gehoor te word - hulle en ons - ondervinding en oordeel misken en bevaagteken - bewys lewer - emosie: frustrasie 	<p><i>Departementele verwagting</i></p> <p><i>Bevoegdheid</i></p>	<p>Die uitdagings van beleid tot praktyk</p> <p>Die uitdagings van beleid tot praktyk</p>
--	---	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> · en dan het jy die bewyse · dan sê hulle nog steeds “ja, maar...” · hulle was nie eers in jou klas nie <p>- juffrou is die enigste een wat ’n beeld het van jou kind se ass.</p> <p>- dis baie frustrerend</p> <ul style="list-style-type: none"> · al daai bewyse · hulle bevraagteken jou integriteit as juffrou <p>- dis nie lekker nie</p> <p>- maak voorsiening vir alle tipe kinders</p> <ul style="list-style-type: none"> · verskillende leerprobleme · verskillende probleme · moet akkommodeer 	<p>- emosie: magteloosheid</p> <p>- voel bevoeg</p> <p>- integriteit bevraagteken</p> <p>- emosie: nie lekker nie</p>	<p><i>Die verstaan van die konsep “inklusiewe klaskamer” en leerderdiversiteit</i></p>	<p>Die onderwyser se ervaring van die inklusiewe klaskamer</p>
--	---	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - nie groot nie, net negentien - uitdaging a.g.v. verskillende tipe leerders <ul style="list-style-type: none"> · kognilêre inplantings <ul style="list-style-type: none"> · geen fout met I.K. · taalstruktuurprobleme · monitor in ag neem · plasing in klas in ag neem · in sinne terugpraat · verbaal en luister assessee, lig hom uit · jy moet op en wakker wees · seuntjie nie in Graad R · al die werk inhaal · val heel van die bus af · “clueless” 	<ul style="list-style-type: none"> - nie grootte - diverse behoeftes <ul style="list-style-type: none"> · kognilêre inplanting · verg fokus - agterstand: nie gestimuleer 		
--	---	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> · dit is vir hom „n nagmerrie · dogtertjie met dispraksie · het „n tutor · minste ontwrigtend · sy kry leiding · het nie ander emosionele probleme nie <p>- die een moet arbeidsterapie kry</p> <ul style="list-style-type: none"> · ouers het nie geld nie · juffrou word opgelei om dit te doen <p>- die Departement plaas baie druk op onderwysseresse deesdae</p> <ul style="list-style-type: none"> · ons wil graag akkommodeer · vat baie ekstra · akkommodeer kind met „n tutor met ’n glimlag 	<ul style="list-style-type: none"> - dispraksie · fassiliteerder · vergemaklik situasie <p>- verskeie rolle wat juffrou moet speel</p> <p>- nie opgelei</p> <p>- druk vanaf die Departement</p> <p>- gewillig om te akkommodeer</p> <p>- riglyne en leiding</p> <p>- behoefte aan meer tyd</p>	<p><i>Departementele verwagting</i></p>	<p>Die uitdagings van beleid tot praktyk</p>
--	---	---	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - benodig meer leiding - benodig meer tyd - gehoorprobleem word geassesseer soos hy is <ul style="list-style-type: none"> · ardeidsterapeut, spraakterapeut, ma en intervensiejuffrou werk saam - jy pas aan as die kind „n I.K. het, maar het ander afwykings <ul style="list-style-type: none"> · pas aan om te akkommodeer · pas aan dat die kind kan vorder - seuntjie wat gehoorgestremd is kan nie geassesseer word op tweede taal nie <ul style="list-style-type: none"> · word blootgestel daaraan · wil hê hy moet ontwikkel 	<ul style="list-style-type: none"> - kollaborasie met span - kognitief in staat, ander hindernis beperk <ul style="list-style-type: none"> · akkommodeer hindernis · geleentheid tot vordering · aanpassing n.a.v. hindernis - blootstelling belangrik, al word nie noodwendig geassesseer nie in area 	<p><i>Aangepaste assessering</i></p>	<p>Assessering vir inklusie</p>
--	---	---	--------------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - pas ass. aan om die kind te akkommodeer · kind nie kan skryf nie, skryf met rekenaar · plak woorde wat geknip is - jy pas aan · jy moet die kind akkommodeer - solank my aanpassing gelystaande is met die standaard van die klas, is ek baie gemaklik daarmee. · die doel is om te kyk wat die kind werklik kan doen - ek weet nie regtig wat die regte kanale is om aansoek te doen nie - ek moes dit doen <ul style="list-style-type: none"> · dis nogal verwarrend · dis by die skoolsielkundige 	<ul style="list-style-type: none"> - pas aan om behoefte te akkommodeer - pas metode aan, nie standaard · kyk wat kind werklik kan doen 	<p style="text-align: center;"><i>Departementele verwagting</i></p>	<p style="text-align: center;">Die uitdagings van beleid tot praktyk</p>
--	---	--	---	---

<ul style="list-style-type: none"> - daar is nie „n dokument wat sê · jy het hierdie probleem, kom ons help jou, dit is wat jy eintlik moet doen · daar is regtig ’n leemte in die onderwys - jy kry goeie leiding van buite · nie van die Departement nie, van buite · as juffrou wil ek graag op die hoogte wees · ek het nie „n “clue” waar om te gaan vra nie, of wie my kan antwoord nie. - kyk waartoe die kind in staat is en werk daarmee · wees bewus wat werk vir jou kind en assessee daarvolgens · die juffrou moet weet 	<ul style="list-style-type: none"> - het nie kennis hoe - moes dit doen - verwarrend - nie dokument beskikbaar - nie leiding en ondersteuning - leemte - leiding van buite, nie die Departement - behoefte aan professionele kennis - soek na antwoorde - behoefte aan leiding - emosie: frustrasie 	<p style="text-align: center;"><i>Ondersteuning</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Aangepaste assessering</i></p>	<p style="text-align: center;">Die uitdagings van beleid tot praktyk</p> <p style="text-align: center;">Assessering vir inklusie</p>
--	--	---	---

	<p>- jy moet die hindernis en die uitkoms op 'n manier bymekaarbring</p> <ul style="list-style-type: none"> · dis al manier hoe jy regtig resultate van jou assessering kry. <p>- ouerleiding en tutorleiding het gehelp om te verstaan wat die impak van die hindernis op die kind is</p> <ul style="list-style-type: none"> · ek het geen kennis gehad van die hindernis nie <p>- honderd persent oop kommunikasie kanale</p> <ul style="list-style-type: none"> · enige tyd · enige dag · as daar iets is waarvan ek onseker is 	<ul style="list-style-type: none"> - bepaal vaardighede - kennis van kind se hindernis - assesseer toepaslik - metode wat die hindernis beperk, maar steeds voldoen aan die uitkoms - waardevolle assessering - gebruik leiding vanaf <ul style="list-style-type: none"> · ouer · fassiliteerder - verstaan impak van hindernis - versamel kennis - oop kommunikasiekanale - vymoedigheid om te vra 		
--	---	--	--	--

	<p>- baie positief oor aangepaste assessering</p> <ul style="list-style-type: none"> · paar jaar terug sou so „n kind in ’n skool beland het waar gestremde kinders is · sou nooit die son sien skyn het in „n normale situasie nie · nou kan ons daai kind vat – as hy die verstandelike vermoë het <p>- dis hoekom ek baie graag meer sal wil weet</p> <ul style="list-style-type: none"> · ek wil meer kinders help · ek dink baie kinders word oor die hoof gesien · raak weg <p>- ek is baie positief</p>	<p>- watter toegewings is moontlik</p> <p>- kompenseer vir hindernis</p> <p>- baie positief</p> <p>- skep nuwe geleenthede tot normaliteit</p> <p>- motivering vir behoefte aan kennis</p> <p>- suksesvol</p>	<p><i>Die opvoeder se ervaring van aangepaste assessering</i></p>	<p>Assessering vir inklusie</p>
--	--	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - ek het die voorbeeld van een ouerpaar wat absoluut ongelooflik is by die proses - daar gaan nie altyd ouerbetrokkenheid wees nie <ul style="list-style-type: none"> · die ouer weet nie noodwendig waarom dit gaan nie · veral in gemeenskappe waar moeilike omstandighede is - voorreg as ouers betrokke is <ul style="list-style-type: none"> · bene waarop jy staan · dit hou nie op by die skool nie, gaan mos aan by die huis · as jy krisis het by die skool, vra “Ma, help” · ons moet hande vat, moet ,n siklus wees van my en ma 	<ul style="list-style-type: none"> - het betrokke ouers - nie altyd beskikbaar - ouers nie altyd die kennis - sekere gemeenskappe moeiliker - voorreg - baie ondersteuning - deurlopende proses 	<p><i>Ondersteuning</i></p>	<p>Die uitdagings van beleid tot praktyk</p>
--	---	--	-----------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - goeie verhouding in skool om te vra · hulle wil my help, maar hulle kan my nie help nie · maak hulle net so gefrustreerd · leerondersteuningsjuffrou van die departement · jong juffoutjie, kon my nie help nie · het nie die nodige inligting gehad nie · duidelik ook nie in haar studies aangeraak nie · dis „n groot leemte - ouers ky finansiell swaar · nie geld vir arbeidsterapie en sulke dinge nie · juffrou moet 	<ul style="list-style-type: none"> - kollaborasie - goeie verhouding nodig met kollegas - nie altyd die kennis om te help - emosie frustrasie -leerondersteuningspersoneel <ul style="list-style-type: none"> · nie kennis · nie inligting - nie aangeraak tydens studies - groot leemte - ouers kry finansiell swaar 	<p><i>Ondersteuning</i></p> <p><i>Kennis</i></p> <p><i>Bevoegdheid</i></p>	<p>Die uitdagings van beleid tot praktyk</p> <p>Die uitdagings van beleid tot praktyk</p> <p>Die uitdagings van beleid tot praktyk</p>
--	---	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - ek is 49 jaar oud en dis die eerste - keer dat ek te doen kry met so „n situasie (binne inklusiewe onderwys) · ek wil ondervinding hê · ek is “clueless” · jy is positief · maar jy het hulp nodig - die verslag moet aangepas raak <ul style="list-style-type: none"> · dis baie kaal · hierdie kinders het ander “skills” · ek weet nie lekker hoe om dit aan te pas nie · raad en opleiding 	<ul style="list-style-type: none"> - nuwe behoeftes - behoefte aan ondervinding - gebrek aan kennis - benodig ondersteuning - moet aangepas word - nie genoeg inligting - voorsiening vir ander vaardighede - wyse waarop aangepas - raad en leiding 	<p><i>Uitvoer</i></p> <p><i>Aangepaste assessering</i></p>	<p>Die uitdagings van beleid tot praktyk</p> <p>Assessering vir inklusie</p>
--	---	---	---	---

	<ul style="list-style-type: none">- die ondersteuningsspan kan aangepaste assessering gebruik om beter ondersteuning te gee· behoort dit te kan doen as hulle die regte inligting kry	<ul style="list-style-type: none">- gebruik aangepaste assessering vir beter ondersteuning- kry regte inligting		
--	--	--	--	--

Addendum H:

Voorbeeld van kodering

- Veldnotas

Addendum H: Voorbeeld van kodering – Veldnotas

Eenhede van betekenis

- [opvoeders] het baie **duidelike idees** gehad oor die inklusiewe klaskamer
- asook die **verskillende komponente** wat ’n invloed uitgeoefen
- **uitdaging** wat assessering bied
- **leerderdiversiteit** in die klaskamer
- **toepaslikheid** van aangepaste assessering
- behoefte binne die klaskamer **geakkommodeer**
- problematies juis omdat daar so ’n **diverse** aantal leerbehoefte in een klas
- **individuele** behoeftes wat saamgegroeper word in die klaskamer
- **rol as opvoeder** dit van hulle vereis om bewus te wees van dié behoeftes en dit te akkommodeer in die onderrig en leersituasie
- opvoeders baie **gewillig** was om leerders met diverse leerbehoefte te akkommodeer in die inklusiewe klas
- die skool ’n definitiewe **kultuur van inklusiwiteit** vestig by opvoeders en leerders
- wyses waarop opvoeders leerders hanteer wat **“effens anders”** is
- houding van **aanvaarding** en opregte **begrip** wat daar geheers het in ’n poging om sekere van hierdie hindernisse te akkommodeer
- Omdat ’n **spesiale skool** nie altyd ’n opsie is nie, was dit vir al die opvoeders noodsaaklik om die leerders met spesiale behoeftes in al die areas te akkommodeer.

Kodering

duidelike idees

verskillende

komponente

uitdaging

leerderdiversiteit

toepaslikheid

geakkommodeer

diverse

individuele

rol as opvoeder

gewillig

kultuur van

inklusiwiteit

“effens anders”

aanvaarding,

begrip

spesiale skool

- **ander rolle** ook ontstaan
- hulle bewus was van die feit dat hulle **leiding en ondersteuning** benodig
- ekstra **druk** op hulle as opvoeders plaas
- om buite hulle **opleidingsveld** te beweeg
- proses van assessering was dit duidelik dat die behoeftes **verskil** van die norm
- **ander aspekte** wat ook 'n sentrale rol speel tydens assessering
- opvoeders meer **bewus geraak** het van die ander aspekte wat ook onlosmaaklik deel van assessering binne die inklusiewe klaskamer is
- faktore is wat 'n invloed op die leerder se **tempo van leer** mag uitoefen
- assessering om van waarde te wees, dit noodsaaklik is om die **kind in totaliteit** asook die impak wat moontlike hindernisse op sy prestasie mag uitoefen in ag te neem
- **spesifiek** te wees wanneer hindernisse geïdentifiseer word sodat aanpassing gemaak kan word om die impak van die hindernis op die assessering te verminder
- Diverse leerbehoeftes behoort geakkommodeer te word binne die **onderrig en leersituasie** waarvan assessering 'n integrale deel vorm
- Assessering is maar net **nog 'n aspek van onderrig en leer**.
- Die waarde van assessering is dus nie om te bepaal of die leerder aan die uitkoms voldoen die, maar watter **ondersteuning** die leerder

**ander rolle
leiding en
ondersteuning
druk
opleidingsveld**

**verskil
ander aspekte**

bewus geraak

tempo van leer

kind in totaliteit

spesifiek

**onderrig en
leersituasie
aspek**

ondersteuning

Addendum I:

Voorstelling van data in
tabelle

Addendum I: Tabele

Tabel 4.1 Temas en Kategorieë

Temas	Kategorieë
4.2 Die onderwyser se ervaring van die inklusiewe klaskamer.	4.2.1 Die verstaan van die konsep “inklusiewe klaskamer” en leerderdiversiteit
4.3 Assessering vir inklusie	4.3.1 Assessering en die kurikulum 4.3.2 Assessering en inklusie 4.3.3 Aangepaste assessering 4.3.4 Die opvoeder se ervaring van aangepaste assessering
4.4 Die uitdagings van beleid tot praktyk	4.4.1 Kennis 4.4.2 Uitvoer 4.4.3 Departementele verwagting 4.4.4 Bevoegdheid 4.4.5 Ondersteuning

4.2 Die onderwyser se ervaring van die inklusiewe klaskamer.

4.2.1 Die verstaan van die konsep “inklusiewe klaskamer” en leerderdiversiteit	OV	D1	D2	D3	F	V
· diverse behoeftes	√	√	√	√		√
· verg aandag en fokus		√	√	√		√
· fassiliteerder vergemaklik		√				
· verskeie rolle wat juffrou moet speel		√				√
· ervaar druk van die Departement		√				
· geen riglyne van die Departement		√	√			√
· gewillig om te akkommodeer, pas aan by	√	√	√	√		√

leerderbehoefte						
· behoefte aan riglyne en leiding		√	√			√
· behoefte aan meer tyd		√	√			
· meervuldige hindernisse	√		√	√		√
· spesiale skool nie altyd „n opsie			√			√
· akkommodeer in alle areas, ken en verstaan leerder	√					√
· assessering verskil	√					√
· leerhindernis: beïnvloed tempo van leer	√					√

4.3 Assessering vir inklusie

4.3.1 Assessering en die kurikulum	OV	D1	D2	D3	F	V
· frustasie		√				
· ontvang nie amptelike inligting en riglyne		√			√	√
· soek self inligting		√			√	√
· onsekerheid		√	√			√
· gebrek aan selfvertroue		√				
· nie aanpasbaar by unieke gevalle		√	√	√		√
· benodig amptelike riglyne van Departement		√	√	√	√	√
· diversiteit van behoeftes		√	√	√		
· behoefte aan opleiding in hantering van diverse behoeftes	√	√			√	√
· net vir die norm, gestandaardiseer			√	√		
4.3.2 Assessering en inklusie	OV	D1	D2	D3	F	V
· bepaal die vlak of standaard van kennis	√	√	√	√		
· uitkomst bereik	√		√			
· potensiaal bereik			√			
· gebruik vir ondersteuning		√	√			√
· identifiseer hindernisse onmiddellik	√	√		√		√
· deurlopende proses om vordering te bepaal	√	√		√		√
· beplanning				√		

· verskeie metodes en instrumente	√					
· formeel of informeel	√					
· kind in totaliteit		√	√	√		√
· alle bydraende faktore		√	√			√
· geskiedenis		√				
· identifiseer hindernisse (verhoed om uitkomste te bereik)		√	√	√	√	
· wees spesifiek		√			√	√
· waarde van die assessering			√			
· toepaslik en regverdigheid van assessering			√	√		√
· standaard nie noodwendig aangepas	√	√			√	√
· ander metode gebruik	√	√		√	√	√
4.3.3 Aangepaste assessering	OV	D1	D2	D3	F	V
· pas assessering aan by die behoefte (individualisties)	√	√	√	√	√	
· standaardvorm van assessering is nie toepaslik vir alle leerders	√	√				√
· assessering verloor waarde		√	√			
· uitdaging (diversiteit)				√		
· eie inisiatief			√	√	√	
· regverdig en toepaslik		√	√	√		
· minimaliseer impak van hindernis		√	√	√	√	√
· kreatiwiteit, ruimte vir aanpassings nodig				√		√
· kollorasie en ondersteuning van kenners nodig		√	√			√
· ouerbetrokkenheid		√				
· geleentheid om te vorder		√				
· geen riglyne van Departement			√			√
· behoefte aan leiding en ondersteuning			√			√
4.3.4 Die opvoeder se ervaring van aangepaste assessering	OV	D1	D2	D3	F	V
· baie positief, werkbaar	√	√	√	√	√	√

· skep nuwe geleentheid tot normaliteit		√				
· bied motivering om nog kennis in te win	√	√		√	√	
· regverdige alternatief		√		√	√	
· nuwe geleenthede			√		√	√
· akkommodeer diverse behoeftes	√		√	√		√
· wyer spektrum behoeftes voorsien			√			
· verleen ruimte vir kreatiwiteit			√			
· duideliker beeld van kennis en vaardighede	√			√		√
· waardevolle assessering	√			√		
· pas aan by die kind				√		
· duidelike kollaborasie nodig				√		√
· handhaaf standaard, metode verskil						

4.4 Die uitdagings van beleid tot praktyk

4.4.1 Kennis	OV	D1	D2	D3	F	V
· benodig meer kennis		√			√	√
· is opgelei, maar behoeftes het verander		√				
· opleiding moet voorsiening maak vir nuwe behoeftes	√	√				√
· spesifieke behoefte : toepassing aangepaste assessering		√				√
· moontlike toegewings		√				
· kompenseer vir die hindernis		√	√		√	
· verstaan die hindernis	√	√	√		√	√
· elke geval is uniek			√		√	√
· ouers is bron van kennis		√	√	√	√	
· soek inligting (navorsing)					√	√
· kollaborasie nodig		√	√	√		√
4.4.2 Uitvoer	OV	D1	D2	D3	F	V
· behoefte aan opleiding vir hantering van diverse behoeftes		√				√
· diverse behoeftes binne een klas	√	√	√	√		√

· verg baie tyd en aandag		√	√			
· fassiliteerder vergemaklik		√				
· verg verskillende rolle van die juffrou		√				√
· druk vanaf Departement		√				
· meervuldige hindernisse		√	√			√
· bemoeilik assessering			√			
· onderliggende hindernisse			√			
· uniek gevalle moeilik om te akkommodeer			√	√		√
· vaardigheidsvlak van die kind		√		√	√	
· kennis van hindernis		√		√	√	√
· toepaslike assessering		√			√	
· metode wat impak van die hindernis beperk		√	√	√		√
· steeds voldoen aan die uitkoms en standaard		√	√			√
· assessering moet waarde hê, regverdig, toepaslik		√	√	√		
· kollaborasie nodig: ouer, fassiliteerder	√	√				
· nuwe wyse verg meer tyd, meer intensief			√		√	
· ander metodes, kreatief	√		√	√	√	√
· onderrig ook aangepas, kurrikulum aanpas			√	√		√
· individuele beplanning nodig	√			√	√	
· identifiseer behoefte				√	√	
· rapportering moet aangepas word		√	√			√
· gee nie genoeg inligting deur		√	√			√
· moet voorsiening maak vir ander vaardighede		√		√		√
· benodig raad en leiding oor wyse van aanpassing		√				√
· aangepaste assessering gebruik vir beter ondersteuning		√				
· verskaf die regte inligting, beter beeld		√		√		√
· totale ontwikkeling moet in ag geneem word				√		√
· te veel tyd spandeer aan assessering		√	√	√		
4.4.3 Departementele verwagting	OV	D1	D2	D3	F	V
· benodig kennis, soek antwoorde		√	√	√		√

· geen dokument beskikbaar		√				
· nie leiding en ondersteuning ontvang		√	√	√		√
· groot leemte		√				√
· leiding ontvang van buite, nie van die Departement		√	√			√
· frustrasie, baie gesukkel		√		√		
· moes dit toepas		√	√	√		
4.4.4 Bevoegdheid	OV	D1	D2	D3	F	V
· onseker oor toepassing van assessering	√	√	√		√	√
· verwarrende inligting		√				
· kry nie amptelike duidelike inligting van Departement		√	√		√	√
· moedeloos		√	√			
· behoefte aan beter voorskrifte	√	√			√	√
· assessering verg baie individuele tyd		√				
· onaangename ervaring om nie te weet nie		√				
· assessering is iets ekstra		√	√			
· te veel verskillende areas geassesseer		√	√			
· nuwe konsep	√		√	√	√	√
· geen opleiding	√			√	√	√
· inligtingsessie deur remediërende konsultant baie insiggewend					√	√
· geen samehorigheidsgevoel : “hulle” en “ons”		√			√	
· ondervinding en oordeel word bevraagteken		√		√		
· bewyslewering : vertrouwe?		√		√		
· frustrasie		√				
· magteloosheid		√				
· bevraagteken integriteit		√		√		
4.4.5 Ondersteuning	OV	D1	D2	D3	F	V
· kollaborasie noodsaaklik		√	√	√	√	√
· verskaf baie ondersteuning		√		√	√	
· ouers nie altyd die kennis		√	√			

· deurlopende proses		√				√
· baie positief			√		√	√
· makliker om te assesser met ouer se hulp				√	√	
· assesseringsuitkomste	√				√	
· IOP	√				√	√
· Spesifieke metodes vir aanpassings					√	√
· bekom kennis		√	√	√	√	
· akkommodeer hindernis		√	√	√	√	√
· ken kind		√	√	√	√	
· eksperimenteer met metodes					√	
· verstaan impak van hindernis		√	√	√	√	√
· riglyne					√	√
· identifikasie					√	
· metodes en tegnieke					√	√
· individueel					√	√