

**Onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer as
onderrig- en leerbenadering tot taalonderrig vir die 21ste-eeuse
leerder
deur**

Marné Pedro

BA, NOS, HonsBEd (Stellenbosch)

Verhandeling ter voldoening aan die vereistes vir die graad Magister in
Opvoedkunde (Kurrikulumstudie) aan die Universiteit Stellenbosch.



Studieleier: Dr. Michele F van der Merwe

Desember 2019

Verklaring

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek, die ondergetekende, dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is, dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit 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.

Handtekening

Datum: Desember 2019

OPSOMMING

Die fokus van hierdie studie is op die perspektiewe wat taalonderwysers oor die gebruik van vervlegte-leerbenaderings het aangaande die onderrig van die hedendaagse 21ste-eeuse leerder. Die drie kernoorwegings wat hierdie studie rig, is eerstens die beduidende rol wat onderwysers se perspektiewe vertolk met betrekking tot opvoedkundige hervormingspogings, vervlegte leer as onderrig- en leerstrategie tot taalonderrig en die oorweging van die 21ste-eeuse leerder se behoeftes binne die konteks van die opvoedkundige landskap.

Nuwe tegnologieë kan as sinoniem met toekomsgerigte onderwys beskou word. Met die tegnologiese vooruitgang wat so kenmerkend van die 21ste eeu is, ontstaan die noodsaaklikheid om die manier waarop mense leer, te herontwerp en te transformeer. Binne die kontekstuele raamwerk van die 21ste-eeuse klaskamer, moet daar in ag geneem word dat tegnologie deel vorm van die hedendaagse leerder se verwysingsraamwerk. Hierdie veranderende opvoedkundige landskap noop die onderwyser om vernuwend na onderrig en leer te kyk en strategieë te ondersoek hoe tegnologie op 'n sinvolle wyse binne die kurrikulumraamwerk geïntegreer kan word sonder om die eienskappe van tradisionele leerervarings te ignoreer. Die doel is om uiteindelik 'n transformerende impak, met betrekking tot die aard en kwaliteit van die opvoedkundige ervaring, in die taalklas te bewerkstellig.

Gegewe die deurslaggewende rol wat onderwysers se perspektiewe speel ter verwesenliking van die suksesvolle en sinvolle implementering van vernuwend onderrig- en leerbenaderings, het die navorser deur middel van 'n interpretivistiese-gevallestudiebenadering die perspektiewe van agt taalopvoeders, wat tans vervlegte-leerbenaderings binne die bestaande nasionale kurrikulum integreer, ondersoek. Die insigte wat deur semigestruktureerde onderhoude en 'n fokusgroeponderhoud verkry is, is volgens 'n inhoudsanalise-benadering ontleed om uiteindelik die hoofnavorsingsvraag van hierdie studie te beantwoord, naamlik: "Watter perspektiewe huldig taalonderwysers oor die gebruik van vervlegte-leermetodes in hulle klaskamers?" Die navorser het ook kwantitatiewe data-analisemetodes gebruik om die perspektiewe van die 21ste-eeuse leerder, wat deur die betrokke taalonderwysers onderrig word, by die bevindinge van hierdie studie in te sluit. Die resultaat is 'n

breedvoerige beskrywing van die geleefde ervarings van vervlegte-leerintegrasië in die taalonderrigruimte binne 'n plaaslike opvoedkundige landskap.

Die studie het bevind dat daar uiteenlopende faktore bestaan wat 'n beduidende invloed op onderwysers se perspektiewe uitoefen. Onderwysers mag 'n positiewe ingesteldheid teenoor die verwelkoming en gebruik van tegnologie in die taalonderrigruimte huldig, maar oorwegings soos kontekstuele faktore met betrekking tot die praktiese implementering van vervlegte-leerbenaderings, beperkte kennis aangaande die pedagogiese beginsels wat vervlegte leer rugsteun en die redusering van onderwyserbetrokkenheid gedurende beplanning- en implementeringsfases van opvoedkundige hervormingspogings, is uiteindelik sterk determineerders vir onderwysers se klaskamerpraktyke.

Uit hierdie studie word dan aanbevelings eerstens gemaak ten opsigte van die oorbrugging van kontekstuele faktore wat vervlegte-leerimplementering benadeel, tweedens ten opsigte van wysigings van beleid wat betref vervlegte-leerintegrasië ten einde onderwyserbetrokkenheid te verhoog en pedagogiese kennis aangaande vernuwende onderrigmetodes te versterk, en derdens, ten opsigte van die ontwikkeling van 'n algemene beplanningsraamwerk wat deur onderwysers gebruik kan word tydens die opstel van lesplanne om sinvolle tegnologie-integrasië te verseker.

Die studie lewer 'n bydrae tot opvoedkundige navorsing deurdat onderwysers se perspektiewe as belangrike oorweging ter suksesvolle opvoedkundige hervormingsbewegings, gevestig word. Die studie lewer ook 'n belangrike bydrae ten opsigte van die aanvaarding van tegnologie-gedrewe opvoedkundige praktyke in die plaaslike Suid-Afrikaanse konteks.

ABSTRACT

The focus of this study is on the perspectives of language teachers on the use of blended learning approaches, regarding the teaching of the current 21st century learner. The three core considerations that guide this study firstly refer to the significant role that the teacher's perspective plays on educational reform efforts, secondly on blended learning as a teaching and learning strategy for language teaching and thirdly, the consideration of 21st century learner's needs within the context of the current educational landscape.

New technologies can be regarded as synonymous with future-oriented education and with the technological advances that are so characteristic of the 21st century, it is necessary to redesign and transform the way people learn. Within the contextual framework of the 21st century classroom, it should be noted that technology is part of today's learner's overall frame of reference. This changing educational landscape urges the teacher to have an innovative disposition with regard to teaching and learning, and to explore ways in which technology can be integrated meaningfully within the curriculum framework and combined with the most valued features of traditional learning experiences to ultimately transform the language classroom in terms of the nature and quality of the educational experience.

Given the crucial role of teachers' perspectives in ensuring successful and meaningful implementation of innovative teaching and learning approaches, the researcher investigated the perspectives of eight language educators through the lens of an interpretivist case study approach. These language educators are currently using blended learning approaches within the parameters of existing national curriculum. The insights gained from the semi-structured interviews and focus group interview, were analyzed according to a content analysis approach, to ultimately answer the main research question of this study, namely: "What perspectives do language teachers have concerning the use of blended learning methods in their classrooms?" The researcher also used quantitative data analysis methods to determine the perspectives of the 21st-century learner, taught by these language teachers. The result is a detailed description of the lived experiences of teachers and learners of blended learning integration in the language classroom.

The study found that there are divergent factors which influence the teacher's perspective. Teachers may maintain a positive attitude towards the integration of learning technology in language teaching, but considerations such as contextual factors related to the practical implementation of blended learning, limited knowledge of the pedagogical principles that are foundational to blended learning approaches and the rebate of teacher involvement during planning and implementation phases of educational reform efforts, are ultimately strong determinants for teachers' classroom practices.

This study also makes recommendations firstly with regard to bridging contextual factors that bask in blended learning implementation, secondly with regard to modifying blended learning integration policies to enhance teacher engagement and build pedagogical knowledge on innovative teaching methods, and thirdly with regard to the design of general planning framework that can be used by teachers during lesson planning to ensure meaningful technology integration.

The study contributes to educational research by establishing the teacher's perspective as an important consideration for successful educational reform movements. The study also makes an important contribution to the adoption of technology-driven educational practices in the local South African context.

ERKENNING

My opregte waardering en dank aan die volgende persone, sonder wie ek nie my studies sou kon voltooi nie:

- Dr. M.F. van der Merwe, my studieleier, vir haar konstante motivering en deurgaanse leiding. Haar aanslag tot uitnemendheid het my geïnspireer om altyd my heel beste te lewer. Ek kon nie vir 'n beter mentor vra nie.
- Prof. A.E. Carl, vir die finale insae, versorging en redigering van die tesis.
- My man, Theo Pedro, vir die onbaatsugtige wyse waarop hy my ondersteun in alles wat ek aanpak en dat ek weet hy my grootste ondersteuner in die lewe is.
- My seun, Daniël Pedro, mag hierdie studiereis jou inspireer om altyd te glo dat jy tot alles in staat is deur Hom wat jou krag gee (Fil 4:13).
- My ouers, Marius en Maggie Nel, vir al die opofferings wat hulle vir hulle kinders maak en vir hulle konstante belangstelling en liefde in ons lewens.
- My skoolhoof, wat my inspireer om die onderwys met visie aan te pak en om voortdurend in my beroep te ontwikkel en in my menswees te groei ter realisering van my volle potensiaal.
- Die deelnemende onderwysers van die betrokke navorsing, wat deur hulle tyd en deelname hierdie studie moontlik gemaak het.
- Die grootste eer en lof aan die Here, wat my deurgaans versterk en altyd getrou is aan Sy beloftes.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: 'N OORSIG TOT DIE STUDIE	1
1.1 INLEIDING.....	1
1.1.1 Inleiding tot vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering tot taalonderrig	1
1.1.2 Inleiding tot onderwyserperspektiewe	3
1.2 DEFINIËRING VAN SLEUTELKONSEPTE	5
1.2.1 Vervlegte leer	5
1.2.2 21ste-eeuse leerder	5
1.2.3 21ste-eeuse vaardighede	6
1.2.4 Onderwyserperspektiewe	6
1.2.5 Sosiale konstruktivisme	7
1.2.6 Onderwyspraktyk	7
1.3 AGTERGROND EN RASIONAAL	7
1.4 PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAE	9
1.5 RIGTINGGEWENDE AANNAMES	12
1.6 NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE	12
1.7 ETIESE OORWEGINGS.....	14
1.7.1 Menseregte van die respondent.....	14
1.7.2 Regte van die betrokke instellings.....	15
1.8 HOOFSTUKUIEENSETTING	15
1.9 SAMEVATTING.....	16
HOOFSTUK 2: LITERAATUURSTUDIE	17
2.1 INLEIDING.....	17
2.2 ONDERWYSERPERSPEKTIEWE	17
2.2.1 Inleiding tot onderwyserperspektiewe	17
2.2.2 Die ontwikkeling van onderwyserperspektiewe.....	25
2.2.3 Die verhouding tussen onderwyserperspektiewe en -praktyk	33
2.2.4 Die kontekstualisering van onderwyserperspektiewe binne die raamwerk van onderwyseridentiteit	39
2.3 VERVLEGTE LEER: 'N VERVLEGTING VAN DIE BESTE PRAKTYKE VAN 21STE-EEUSE TAALONDERRIG	43
2.3.1 Die verband tussen tegnologie-integrasie en onderwyserperspektiewe	43
2.3.2 Definiëring van vervlegte leer	44
2.3.3 Tegnologie-beplanningsmodelle vir die integrasie van sinvolle vervlegte-leerpraktyke.....	47
2.3.4 Vervlegte leer se begroning binne sosiale konstruktivisme	52

2.4	TOEKOMSGERIGTE ONDERRIG- EN LEEBEGINSELS VIR TAALONDERRIG AAN DIE 21STE-EEUSE LEERDER.....	56
2.4.1	Inleiding.....	56
2.4.2	Toekomsgerigte onderrig-en leerbeginsels binne die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)	57
2.4.3	Die verpersoonliking van leer: Onderrig en leer wat aan die behoeftes van die individuele leerder voldoen	65
2.4.4	Die veranderende rol van onderwysers: Onderwysers as mentors en gidse ..	67
2.4.5	Multikulturele onderrig: Onderrig- en leerbenaderings wat diversiteit aanspreek	70
2.4.6	Lewenslange leer: 'n Kultuur van lewenslange leer vir onderwysers en leerders	71
2.4.7	Tegnologie in die klaskamer: Onderrigpraktyke waarbinne tegnologie sinvol aangewend kan word.....	76
2.4.8.	Die verband tussen toekomsgerigte onderrig- en leerbenaderings en die leervoorkeure van die 21ste-eeuse leerder.....	82
2.5	SAMEVATTING.....	86
HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE.....		89
3.1	INLEIDING.....	89
3.2	NAVORSINGSONTWERP	91
3.2.1	Paradigmatiese en epistemologiese beskouings	91
3.2.2	Die gevallestudie: Die argument, teorie en aanslag	94
3.2.3	Beperkings van gevallestudie-navorsing.....	96
3.2.4	Die verhouding tussen die navorser en die geval	99
3.2.5	Agtergrond en kontekstuele raamwerk van die geval	101
3.2.5.1	Skoolagtergrond	101
3.2.5.2	Skoolbeplanning vir die ontwikkeling van 'n beleid vir 'n vervlegte-onderrigleermodel	102
3.3	DATA-INSAMELINGSMETODES EN INSTRUMENTE	104
3.3.1	Steekproefneming.....	104
3.3.2	Semigestruktureerde onderhoude	105
3.3.3	Fokusgroeponderhoud.....	107
3.3.4	Vraelyste	107
3.4	BETROUBAARHEID	108
3.5	ETIESE OORWEGINGS.....	109
3.6	SAMEVATTING.....	111
HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN –BEVINDINGE		113
4.1	Inleiding	113
4.1.1	Onderwysers se definiëring van vervlegte leer	113

4.2	DATA-ANALISE EN BEVINDINGE AANGAANDE DIE NAVORSINGSVRAE	116
4.2.1	Watter perspektiewe huldig taalonderwysers oor die gebruik van vervlegte-leermetodes in hulle klaskamers	116
4.2.2	'n Tematiese analise van onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer as 'n 21ste-eeuse onderrig- en leerbenadering	119
4.2.2.1	'n Tematiese analise	119
	(i) Tema 1: Die verpersoonliking van leer	119
	(ii) Tema 2: Die veranderende rol van onderwysers	122
	(iii) Tema 3: Multikulturele onderwys	125
	(iv) Tema 4: 'n Kultuur van lewenslange leer vir onderwysers.....	127
	(v) Tema 5: Die gebruik van tegnologie in die taalonderrigruimte	129
4.2.3	Kontekstuele faktore met betrekking tot vervlegte-leerintegrasi binne die taalonderrigruimte	135
4.2.3.1	Tyd.....	135
4.2.3.2	Infrastruktuur	136
4.2.3.3	Selfvertroue	137
4.2.4	Triangulasie: Leerderperspektiewe aangaande vervlegte leer as 21ste- eeuse onderrig- en leerbenadering	139
4.2.4.1	Tema 1: Die verpersoonliking van leer.....	139
4.2.4.2	Tema 2: Die veranderende rol van onderwysers.....	140
4.2.4.3	Tema 3: Multikulturele onderwys.....	141
4.2.4.4	Tema 4: 'n Kultuur van lewenslange leer	143
4.2.4.5	Tema 5: Die gebruik van tegnologie in die taalonderrigruimte	144
4.3	Onderrig- en leerbehoefte van die leerder.....	146
4.3.1	Wat is taalonderwysers se perspektiewe oor die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste eeuse leerder?	146
4.3.2	Triangulasie: Onderrig-leerbehoefte volgens die 21ste-eeuse leerder.....	150
4.4.	IS TEGNOLOGIE DIE ANTWOORD VIR DIE 21STE-EEUSE KLASKAMER?.....	151
4.4.1	Wat is taalonderwysers se veronderstelling oor die verband tussen vervlegte leer en die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder?.....	151
4.4.2	Triangulasie: Leerderperspektiewe aangaande 'n 21ste-eeuse onderrig- en leeromgewing.....	153
4.5	SAMEVATTING.....	155
HOOFSTUK 5: SLOT EN SAMEVATTING		157
5.1	AANBEVELINGS.....	157
5.1.1	Onderwyserperspektiewe as kernoorweging met verwysing na vervlegte-leerintegrasi.....	157
5.1.2.1	Motivering ter wysiging van die aksieplan vir vervlegte- leerintegrasi (Aksieplan, 2017:1-5).....	158
5.1.2.2	'n Aanbeveling vir 'n <i>onder na bo</i> , eerder as <i>bo na onder</i> - benadering.....	160

5.1.3	Aanbevelings ter oorbrugging van kontekstuele faktore wat vervlegte-leerintegrasie benadeel	163
5.1.4	'n Raamwerk vir vervlegte-leerbenaderings tot taalonderrig	166
5.2	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	169
5.3	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE	170
5.4	BYDRAES VAN DIE STUDIE	171
5.5	TER AFSLUITING	172
	BRONNELYS	173
	BYLAE A: ONDERHOUDSKEDULE	189
	BYLAE B: FOKUSGROEPRIGLYNE	190
	BYLAE C: LEERDERVRAELYS	192
	BYLAE D: TOESTEMMINGSBRIEF (WKOD)	197
	BYLAE E: TOESTEMMINGSBRIEF (ETIESE KOMITEE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH)	198
	BYLAE F: BEWYS VAN REDIGERING	201

Lys van Figure

Hoofstuk 2

Figuur 2. 1	Onderwysers se Perspektiewe oor Taalonderrig	28
Figuur 2. 2	TPIK-raamwerk (Mishra and Koehler, 2006)	48
Figuur 2. 3	SAMR-model (Puentedura, 2015)	49
Figuur 2. 4	Die Tegnologie-integrasiebeplynningsiklus vir Taal en Geletterdheid	50

Hoofstuk 3

Figuur 3. 1	Die aanbieding van die navorsingsproses	90
-------------	---	----

Hoofstuk 4

Figuur 4. 1:	Leerderrespons: Die gebruik van tegnologie in die taalklas ondersteun my individuele ...leerbehoefes (bv. leer op my eie pas, oefeninge met verskillende moeilikhedsgrade, addisionele bronne, ens.)	140
Figuur 4. 2	Leerderresponse aangaande die onderwyser se rol as fasiliteerder in die taalonderrigruimte	141
Figuur 4. 3	Leerderrespons aangaande die noodsaaklikheid van 'n interaktiewe leeromgewing	142
Figuur 4. 4	Leerderrespons: "Die gebruik van tegnologie bevorder 'n interaktiewe klaskameromgewing."	143
Figuur 4. 5	Leerderrespons aangaande die gebruik van aanlyn bronne om vakkennis uit te brei	144
Figuur 4. 6	Leerderrespons: "Die gebruik van tegnologie in my taalklas behels die gebruik van leertablette / rekenartegnologie wat toelaat vir die aanbieding van nuwe tipe klasoefeninge / take."	145
Figuur 4. 7	Leerderrespons: "Om te leer met tegnologie in die taalklas is my voorkeur-leerstyl.	150
Figuur 4. 8	Leerderrespons: "Ek beskou sosiale interaksie (groepswerk, klasgesprekke, ens.) as 'n noodsaaklike deel van my leerproses.	154
Figuur 4. 9	'n Kettingreaksie weens beperkte pedagogiese kennis aangaande vervlegte leer	156

Hoofstuk 5

Figuur 5. 1	Strukturele-skema van vervlegte-leerorganisasie	160
Figuur 5. 2	Voorgestelde strukturele-skema van vervlegte-leerorganisasie	162
Figuur 5. 3	Vervlegte-leerbeplynningsmodel tot taalonderrig aan die 21ste-eeuse leerder	168

LYS VAN TABELLE

Hoofstuk 3

Tabel 3. 1 'n Samevattende tabel van die navorsingsproses	90
Tabel 3.2 Die epistemologiese, ontologiese en metodologiese beskouing.....	92

Hoofstuk 4

Tabel 4. 1 Vaardigheid - Luister en Praat	130
Tabel 4. 2 Vaardigheid - Lees en Kyk	131
Tabel 4. 3 Skryf en Aanbied	132
Tabel 4. 4 Taalstrukture en –konvensies	133

Hoofstuk 5

Tabel 5. 1 Lesraamwerk op grond van vervlegte-leerbepanningsmodel	169
---	-----

HOOFSTUK 1: 'N OORSIG TOT DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

1.1.1 Inleiding tot vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering tot taalonderrig

Die konsep van 'vervlegte leer' word algemeen in die literatuur aanvaar as 'n geïntegreerde benadering tot leer tussen tradisionele aangesig-tot-aangesig en rekenaargesteunde, webgebaseerde of aanlyn benaderings (Olivier, 2013:47). Bath en Bourke (2010:1) se beskrywing maak 'n waardevolle bydrae ter verduideliking van wat vervlegte leer prakties vir die onderrigleeromgewing beteken. Volgens hierdie outeurs word vervlegte leer gerealiseer in onderrig- en leeromgewings waar daar 'n effektiewe integrasie van verskillende modusse, asook modelle van onderrig en leerstyle, as gevolg van die aanneming van 'n strategiese en sistematiese benadering tot die gebruik van tegnologie bestaan. Die integrasie van onderrigtegnologieë moet egter met die beste eienskappe van van aangesig-tot-aangesig interaksie gekombineer word.

Hierdie beskouing van vervlegte leer word verder deur Bailey, Ellis, Schneider en vander Ark (2013:1-8) verhelder wat beklemtoon dat vervlegte leer 'n ingewikkelde en veelvlakkige proses is, wat impliseer dat daar binne die opvoedkundige konteks heroorweeg word hoe die klas gestruktureer word, hoe tyd gebruik word en hoe beperkte hulpbronne toegewys word. Dit is dus nie die proses om bestaande inhoud in 'n nuwe formaat te onderrig nie, maar eerder om 'n transformerende omgewing te skep waardeur kreatiewe, kritiese en komplekse leervaardighede ontwikkel kan word (Garrison & Kanuka, 2004:99).

Navorsing oor vervlegte-leer deur Al-Huneidi en Schreurs (2017:1) versterk die argumente van Garrison en Kanuka (2004:99) en stel dit dat 'n enkele modus van onderriglewering moontlik nie genoeg keuses, betrokkenheid, sosiale kontak, relevansie en konteks bied, wat nodig is om suksesvolle onderrig en leer binne die kontekstuele raamwerk van die 21ste eeu te fasiliteer nie.

Met hierdie beskouings inaggenome, blyk dit duidelik dat vervlegte leer binne die kontekstuele raamwerk van taalonderrig oor die potensiaal beskik om die taalklas tot

'n omgewing te transformeer waar nuwe, voorheen ondenkbare take moontlik word en die regte kombinasie van vervlegting gebruik word om samewerkende, konstruktivistiese en outentieke leerervarings te ondersteun. Hutchison en Woodward (2014:457) motiveer ook die belangrike rol wat digitale gereedskap in die taalklaskamer kan speel ter ontwikkeling en ondersteuning van geletterdheidsvaardighede en binne die konteks van die 21ste eeu gedifferensieerde leergeleenthede. Hierdie stelling word gerugsteun deur Conradie (2009:77) en Lawrence (2009:84-85) wat albei beklemtoon dat tegnologie 'n belangrike rolspeler kan wees om die taalklas tot 'n 21ste-eeuse leerruimte te transformeer, maar dat navorsing oor hóé tegnologie kreatief in die taalklas geïntegreer kan word, nodig is om onderwysers en beleidmakers in die implementeringsproses te lei en te ondersteun.

Die teenpool van hierdie oënskynlike positiewe opvoedkundige transformasie is die wesenlike gevaar dat 'n oppervlakkige integrasie van tegnologie in die klaskamer mag gebeur en dat die doelstelling van vervlegte leer om die taalklas tot 'n 21ste-eeuse leerruimte te transformeer, nie realiseer nie. Dit is die navorser se standpunt dat die moontlikheid van oppervlakkige vervlegte-leerintegrasie binne onderrigomgewings verhoog word wanneer die klaskamerpraktisyn nie as 'n belangrike rolspeler in die beplanning- en implementeringsfase van vervlegte leer erken word nie.

Die navorser is van mening dat die onderwyser 'n onlosmaaklike rol binne die effektiewe uitvoering van vervlegte leer speel en dat kwessies soos byvoorbeeld onderwyserperspektiewe, -bevoegdheid en -aanslag met betrekking tot vervlegte leer, deur middel van opvoedkundige navorsing ondersoek moet word. Die onderwyserbelewenis van vervlegte leer binne die taalonderrigruimte is grondliggend tot hierdie studie. Alhoewel vervlegte-leerbenaderings volgens Halverson, Graham, Spring, Drysdale en Henrie (2014:20) met toenemende sukses wêreldwyd as onderrigleerbenadering aangeneem word, is dit hierdie studie se uitgangspunt om plaaslike onderwysers, binne die Suid-Afrikaanse konteks, se perspektiewe ten opsigte van 'n vervlegte onderrigleerbenadering te probeer verstaan.

Vervolgens word 'n kort oorsig oor die kwessie van onderwyserperspektiewe gegee.

1.1.2 Inleiding tot onderwyserperspektiewe

'n Sleutelfaktor wat opvoedkundige navorsing oor onderwyser se perspektiewe noodsaak, is die erkenning dat onderwysers aktiewe denkers en besluitnemers is wat 'n sentrale kurrikuleringsrol in die vorming van klaskameraktiwiteite speel. Vir Borg (2003:88-89) wat van mening is dat onderwysers se perspektiewe 'n beduidende invloed op menslike aksie kan uitoefen, is die bestudering van onderwyserperspektiewe sentraal tot die verkryging van insigte in die onderrigproses.

Die standpunt dat mense se perspektiewe oor praktyke belangrik is vir die verbetering van opvoedkundige prosesse, word in die onderhawige studie beklemtoon. Hierdie perspektiewe is ook nou gekoppel aan hoe onderwysers die uitdagings in hul daaglikse professionele lewens hanteer (Pajares, 1992:310). Die literatuur toon ook dat onderrig 'n komplekse en kontekstspesifieke proses is en dit noodsaak die ondersoek van diep-verankerde perspektiewe, waardes en aannames van onderwysers wie vervlegte-leerbeide in die konteks van die klaskamer moet implementeer.

Volgens Levin en Wadmany (2006:159) kan onderwyserperspektiewe beskryf word as onderwysers se implisiete oortuigings van opvoedkundige kwessies soos kennis, onderrigleer en kurrikulum. Die bestudering van onderwysers se beskouing van perspektiewe is 'n belangrike faset van baie areas van die onderwys, ook ten opsigte van tegnologie-integrasie (Galvis, 2012:96). Galvis (2012:96) argumenteer dat daar al bewys is dat onderwysers se perspektiewe die regering en die skool se pogings om rekenaartegnologie te implementeer, kan uitdaag en uiteindelik 'n deurslaggewende impak op die sukses of mislukking van tegnologie-integrasie sal uitoefen. Daarom kan 'n blik op onderwysers se perspektiewe 'n alternatiewe interpretatiewe lens vir navorsers bied, waardeur dieper insigte aangaande onderwysers se beskouing, optrede en gedagtes oor vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering, verkry kan word.

Hierdie studie beoog om taalonderwysers se persoonlike perspektiewe van vervlegte leer te ondersoek en te probeer interpreteer, asook hoe hierdie onderwysers die teoretiese onderbou van vervlegte leer konstrueer en hoe hierdie oortuigings hul onderrigervarings beïnvloed.

1.1.3 Inleiding tot die erkenning van die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder

Die wêreld van die 21ste-eeuse leerder verskil aansienlik van dié van die vorige eeu. Volgens Lemke (2003:5) het die hedendaagse leerder 'n virtuele wêreld tot hulle beskikking – met al sy beloftes en slaggate. Die beskikbaarheid van hierdie moderne tegnologie, het implikasies wat betref kommunikasie en kennisverkryging, moet egter ook in die landskap van die skoolomgewing erkenning geniet. Zhao en Jiang (2010:395) bevestig hierdie bevinding en beweer dat sosialisering, binne die konteks van die 21ste eeu, een van die sleutelemente van kenniskonstruksie geword het.

Die navorser is van mening dat 'n 'nuwe' tipe leerder, dus ook 'n 'nuwe' aanslag tot die onderrig- en leerervaring noodsaak. Hierdie oortuiging sluit aan by toekomsgerigte leer, wat nou skakel met die vaardighede wat die 21ste-eeuse leerder benodig om “op 'n verantwoordbare wyse hul weg in die 21ste-eeuse digitale sfeer te vind” (Taylor en Van der Merwe, 2019:9). Hierdie argumente sluit by Lavonen en Korhonen (2017:257) aan wat glo dat die sleuteluitdaging vir die 21ste-eeuse klaskamer is om maniere te vind om leerders te begelei om vaardighede te ontwikkel wat vir die 21ste eeu geskik is. Onderwysers en skoolleierskap moet volgens Lavonen en Korhonen (2017:257) die impak van die onderrig van 21ste-eeuse bevoegdhede in die praktiese operasionele reëlings van die klaskamer en die skool krities oorweeg.

Volgens Redecker, Leis, Leendertse, Punie, Gijsbers, Kirschner, Stoyanov en Hoogveld (2011:31) veronderstel toekomsgerigte leer 'n meer aktiewe deelname van leerders met die fokus op leer deur die toepassing van kennis, die leerervaring en die betrokkenheid en verbintenis tot die leerproses. Terselfdertyd moet die leerproses meer sosiaal en samewerkend wees, met elke leerder wat sy/haar kennis in interaksie met ander en binne die konteks van praktiese toepassings en take konstrueer.

Redecker *et al.* (2011:31) se omskrywing van 'n 21ste-eeuse klaskamer, word ook binne Bolstad, Gilbert, Mcdowall, Bull, Boyd en Hipkins (2012:1-73) se 21ste-eeuse leerbeginsels geëggo, wat vereis dat leer verpersoonlik word om individuele leerderbehoefte te akkommodeer, onderwysers se rolle na mentors en gidse van die leerproses te verander, daar voorsiening gemaak word vir diversiteit in die onderrigleeromgewing en beginsels van lewenslange leer gekweek word. Tegnologie-integrasie moet die instrument wees om hierdie opvoedkundige transformasie te bewerkstellig. Bolstad *et al.* (2012:1-73) se onderrig- en leerbeginsels wat die 21ste-

eeuse klaskamer kenmerk, word binne hierdie studie as die sleuteldimensies aangeneem vir 'n herontwerpte en samehangende leerstelsel, waarbinne vervlegte-leermodaliteite met kurrikulumvereistes geïntegreer word.

Binne hierdie raamwerk wat deur Bolstad *et al.* (2012:1-73) vir 21ste-eeuse klaskamer geskets word, ondersoek die navorser watter perspektiewe die deelnemende taalonderwysers het oor die moontlikhede wat die vervlegte-leerbenadering ontsluit ter erkenning van die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder. Hiermee sal die navorser spesifiek onderwysers se persoonlike begrip of verstaan van die kernbeginsels van vervlegte leer probeer vasstel en hoe hierdie begrip kan lei tot die kritiese bevraagtekening en herformulering van hul aannames oor hul eie rol, sowel as die toepassing daarvan binne hul onderrigleerpraktyke.

Dit is egter nie slegs die perspektiewe van taalonderwysers wat binne hierdie studie beklemtoon sal word nie, maar ook die leerderperspektiewe en -ervarings van die 21ste-eeuse leerder self wat tans die taalklas bevolk.

1.2 DEFINIËRING VAN SLEUTELKONSEPTE

1.2.1 Vervlegte leer

Vervlegte leer kombineer 'n verskeidenheid van afleweringsmodusse, naamlik aangesig-tot-aangesig en aanlyn leer-modaliteite. Daar moet ook binne die opvoedkundige konteks oorweging geskenk word aan hoe die klas gestruktureer behoort te word, hoe tyd gebruik word en hoe beperkte hulpbronne toegewys word. Hierdie vernuwende onderrig- en leerbenadering verteenwoordig 'n fundamentele herkonseptualisering en herorganisasie van die onderrig- en leer dinamiek soos wat leerders deur middel van tegnologie-integrasie 'n samewerkende en konstruktivistiese aanslag tot leer ontwikkel (Bailey, Ellis, Schneider en vander Ark, 2013:1-8).

1.2.2 21ste-eeuse leerder

Hedendaagse leerders het grootgeword in 'n vinnig-ontwikkende digitale wêreld en daarom word hulle dikwels beskryf as digitale boorlinge, wat as 'nuwe' leerders beskou word. Kukulska-Hulme (2012:74) beskryf die 'ideale 21ste-eeuse leerder' as iemand

wat aktief by leerprosesse betrokke is, belangstellend en analities is; 'n betrokke burger is; toegerus is met navorsings- en navraagvaardighede; onafhanklike kritiese oordeel kan uitoefen; 'n medeskepper van kennis is; effektief in die werklike wêreld kan funksioneer; goed oor kulturele grense heen kan kommunikeer en gemotiveerd en toegerus is om 'n lewenslange leerder te word.

1.2.3 21ste-eeuse vaardighede

Die volgende vaardighede kan as kerneletterdhede vir die 21ste-eeu beskou word (Partnership for 21st century learning (P21), 2007:2, aangehaal in Taylor en Van der Merwe, 2019:9):

1. Leer- en vernuwingsvaardighede (kreatiwiteit, vernuwing, kritiese denke, probleemoplossing, kommunikasie en samewerking);
2. Inligting-, media- en tegnologiese vaardighede (inligting- en mediageletterdheid; IKT- (Inligting, Kommunikasie en Tegnologie-) geletterdheid;
3. Lewens- en loopbaanvaardighede (buigsaamheid, aanpasbaarheid, inisiatief, selfgerigtheid, sosiale en kruiskulturele vaardighede, produktiwiteit, verantwoordbaarheid, leierskap en verantwoordelikheid).

1.2.4 Onderwyserperspektiewe

Galvis (2012:99) definieer onderwyserperspektiewe as die idees, oortuigings en gevoelens van individue aangaande onderrig. Hierdie perspektiewe verwys ook na hul beskouinge ten opsigte van opvoedkundige komponente, soos die rol van skole in die samelewing, perspektiewe oor leerders, die rol van onderwysers in die onderwysproses en die kurrikulum. Hierdie perspektiewe bied 'n raamwerk vir die kognitiewe en affektiewe eienskappe wat onderliggend is aan onderwysers se beplanning, besluitneming en implementering in verband met onderrig.

1.2.5 Sosiale konstruktivisme

Schulze (2003:6) benoem die fundamentele beginsels van konstruktivisme as a) die gebruik van voorkennis vir nuwe leer; b) die aktiewe betrokkenheid by die leerproses deur probleemoplossing; en c) kennis wat voortdurend verander. Hierdie argumente is gegrond in Vygotsky (1978:90) se rasionaal, wat die kognitiewe en fisiese aktiwiteite van die leerproses beklemtoon. Sosiale konstruktivisme word dus binne die onderhawige studie in ooreenstemming met Schulze (2003:6) en Vygotsky (1978:90) beskou as leerders wat aktiewe organiseerders van hul ervarings is met die sosiale en kulturele dimensies van die ontwikkeling wat benadruk word.

1.2.6 Onderwyspraktyk

'n Moderne siening van onderwyspraktyk behels onder andere dat hierdie praktyk oor 'n verskeidenheid professionele aktiwiteite kan beskik, soos om in spanne saam te werk, professionele leergemeenskappe te bou, deel te neem aan skoolontwikkeling en evaluering en buigsaamheid ten opsigte van veranderende werksomstandighede te toon. Hierdie aktiwiteite vorm die leeromgewing, dit wil sê die skoolklimaat, etos en kultuur, en sal gevolglik direk en indirek die leerder se leerervaring beïnvloed (OECD, 2009:90). Onderrig kan dus beskou word as 'n intellektuele aktiwiteit waarbinne praktisyns komplekse besluite neem en die rol van transformerende intellektuele aanvaar (Monfils, Camilli, Firestone and Mayrowetz, 2000:18). McNew-Birren en Van den Kieboom (2017:79) beklemtoon dat die wyse waarop professionele onderwyspraktyk verstaan word, fundamenteel is vir hoe die betrokke praktyk beskou, uitgebou en ontwikkel word.

1.3 AGTERGROND EN RASIONAAL

Verskeie navorsers beskou nuwe tegnologieë as sinoniem met toekomsgerigte onderwys. Met die snelle tegnologiese vooruitgang wat so kenmerkend van die 21ste eeu is, is dit moontlik om die manier waarop mense leer, te herontwerp en te transformeer. Taylor en Van der Merwe (2019:6) stem hiermee saam en stel dit dat “21ste-eeuse tegnologie die landskap van die skoolklaskamer verander [het] en dit noop onderwysers om die gebruik daarvan met nuwe oë te beskou”.

Binne die kontekstuele raamwerk van die 21ste-eeuse klaskamer, moet daar in ag geneem word dat tegnologie deel vorm van die hedendaagse leerder se leefwêreld, diskoershelel en algehele verwysingsraamwerk (Taylor en Van der Merwe, 2019:5). Grand-Clement (2017:4) is van mening dat die onderwyser hierdie aspek moet verreken ten einde tegnologiese vaardighede by leerders binne die huidige klaskamerkonteks te ontwikkel.

Garrison en Kanuka (2004:97) redeneer dat tegnologie op 'n sinvolle wyse binne die kurrikulumraamwerk geïntegreer moet word. Om hierdie ideaal te kan verwesenlik moet onderwysers toegerus word om beide moderne opvoedkundige leertegnologieë én tradisionele leerervarings effektief binne die kurrikulum te integreer. Dit is slegs deur hierdie sinvolle konvergensie en integrasie, dat vervlegte leer 'n transformerende impak met betrekking tot die aard en kwaliteit van die opvoedkundige ervaring sal hê. Hierdie argumente word deur Kukulska-Hulme (2012:74) beaam wat transformerende onderwys beskryf as 'n leeromgewing waar samewerkende, kreatiewe en kritiese denkvaardighede deur die sinvolle gebruik van tegnologiese instrumente bevorder word.

Die oortuiging dat tegnologie in die hedendaagse Suid-Afrikaanse klaskamer hoort, is beslis ook binne die plaaslike opvoedkundige milieu aanwesig. Die struikelblok is egter dat daar 'n sterk kontras bestaan tussen vervlegte-leerideale, wat deur onderwysbeleidsmakers in Suid-Afrika voorgestel is, en die realiteite en uitdagings wat die vervlegte-leerpraktisyns binne die plaaslike klaskamers in die gesig staar. Die Witskrif oor e-Onderwys van 2004 (Departement van Onderwys, 2004) omskryf 'n tienjaarplan vir die bevordering van e-leer in Suid-Afrika met die uitgangspunt dat onderwysers en leerders deur middel van Inligting, Kommunikasie en Tegnologie (IKT) toegang tot 'n groter akademiese landskap van hulpbronne en idees verkry, ten einde die doelwitte van die nasionale kurrikulum te verwesenlik. Hierdie doelwitte word soos volg binne die Witskrif oor e-Onderwys omskryf:

“Information and communication technologies (ICTs) are central to the changes taking place throughout the world. Digital media has revolutionised the information society and advances in ICTs have dramatically changed the learning and teaching process. This has opened up new learning

opportunities and provided access to educational resources well beyond those traditionally available” (Departement of Education, 2004:6).

Alhoewel die ideale vir toekomsgerigte onderrig en leer deur middel van tegnologie-integrasie duidelik binne die Witskrif oor e-Onderwys uiteengesit word, bestaan daar min ontwikkelingsinisiatiewe wat aan skole die nodige ondersteuning en riglyne bied ter implementering van leerruimtes wat deur e-leerstrategieë gekenmerk word. Gevolglik is die onus op skole geplaas om self strategieë ter integrasie van vernuwende onderrig- en leerpraktyke te ontwikkel.

Uiteenlopende tegnologie-integrasieplanne, wat tot die kontekstuele raamwerk van ’n gegewe skoolgemeenskap spreek, word gevolglik deur verskeie skole regoor die land ontwerp en geïmplementeer. Binne hierdie strewe na transformasie om die 21ste-eeuse onderrig- en leerbehoefte van leerders aan te spreek, is dit egter dikwels onderwysers wat as kernrolspelers na vore tree. Die rasionaal vir hierdie studie is juis binne hierdie kwessie van onderwyser-inisiatief geleë. Met slegs algemene nasionale doelstellings en riglyne met betrekking tot digitale-transformasie van die Suid-Afrikaanse klaskamer, word die praktiese transformasie van die onderrig- en leerruimte dikwels aan die onderwyser oorgelaat. Daarom erken die navorser juis onderwyserperspektiewe en die rol van die onderwyser, as kernoorweging ter implementering van vervlegte leer in die plaaslike landskap

1.4 PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAE

Tegnologie het die potensiaal om hoe daar onderrig en geleer word, te verander. Kukulska-Hulme (2010:4) is van mening dat daar wêreldwyd hervormingspogings in die onderwys ontstaan in reaksie tot die waargenome uitdagings van die vroeë 21ste eeu. Alhoewel daar volgens haar ’n tekort aan ernstige leierskapbetrokkenheid by die innoverende toepassing van digitale tegnologieë in skole se hervormingspogings identifiseer is, is daar wel baie navorsers en onderwyspersoneel wat doeltreffender benaderings ondersoek om aan die eise van die 21ste eeu te voldoen en leerders as betrokke, medeskeppers van kennis in die klaskamer te erken.

Bolstad *et al.* (2012:31-32) beaam die noodsaaklikheid van 'n vars blik op onderrig en leer binne die konteks van die 21ste-eeuse leeromgewing. Die uitdaging is om te bepaal watter kennis en vaardighede leerders sal benodig vir die wêreld van werk na voltooiing van hul skoolloopbaan. Hierdie studie sluit by die bostaande outeurs aan, deur te argumenteer dat opvoeders die konstruering van kennis in heroorweging moet neem en maniere ondersoek hoe kennis op innoverende en vindingryke maniere oorgedra kan word. Suid-Afrikaanse onderwysers moet hul leerders voorberei vir die wêreld van werk waar daar voortdurend deur steeds snelontwikkelende netwerke en eise van die 21ste eeu genavigeer moet word (Bolstad *et al.* 2012:31-32).

Gegewe die ontploffing van en groter toeganklikheid tot digitale inligting, is 'n verdere probleem die noodsaaklikheid om leerder- en onderwyserrolle op grond van die klaskamerkonteks wat drastiese veranderinge gedurende die 21ste eeu ondergaan, te herdefinieer. Die navorser van hierdie studie stem volkome saam met Watson (2008:15) wat waarmerk dat die vier mure van die onderrigruimte nie langer die grense van die leeromgewing bepaal nie. Onderwysers kan en moet leerders dus toerus met toepaslike vaardighede om selfstandig inligting te kan bekom, te evalueer en ook te gebruik ten einde nuwe kennis te skep (Jan 2017:53). Olivier (2016:3) beskou die gebruik van tegnologie as klaskamerinstrument om leerders se inligtinggeletterdheid te ontwikkel, as belangrik.

Olivier (2016:3) se argument word belyn met die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys (2004:10) se doelwit om Suid-Afrikaanse leerders binne die konteks van die plaaslike klaskamer toe te rus met die nodige digitale en inligtingsgeletterdheidsvaardighede vir die 21ste-eeuse samelewing. Die navorser se ondersoek wil die belang van die ontwikkeling van sleutelvaardighede vir die 21ste eeu as een van die dryfvere vir die integrasie van vervlegte-leerpraktyke in die taalonderrigruimte, erken. Die navorser stem saam met Taylor en Van der Merwe (2019:7) se beskouing dat die integrasie van tegnologie in die taalklas, navorsers en praktisyns nou dwing om met nuwe insigte en lense na die moderne 21ste-eeuse klaskamer te kyk.

Volgens die U.S. Department of Education (2017:7, aangehaal in Taylor en Van der Merwe, 2019:5) sal vernuwing in die digitale onderwys “die wyse waarop leerders leer, en selfs dit wát hulle leer (vaardighede) transformeer” en daarom “behoort skole aangemoedig te word om die geleenthede raak te sien wat sulke gereedskap bied om

leer en onderrig te verbeter". Alhoewel tegnologie 'n rol in die klaskamer kan speel om hierdie onderrig- en leerideale te verwesenlik, is navorsing binne die plaaslike opvoedkundige domein nodig om te bepaal hoe hierdie vernuwende praktyke binne skole geïmplementeer word.

Op grond van die bostaande argumente, identifiseer die navorser die volgende probleme wat skakel met die rasionaal en motivering vir hierdie studie:

- 1) Die tradisionele kurrikulêre benaderings tot taalonderrig spreek vermoedelik nie tot die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder nie.
- 2) Die onderwysers wat verantwoordelik is om kurrikulêre strategieë uit te voer, is nie noodwendig vertrou met die onderrig- en leervoorkeure van die 21ste-eeuse leerder nie.
- 3) Daar bestaan 'n gaping tussen taalaanwending in die geglobaliseerde, tegnologiese-gedrewe samelewing en die wyse waarop taalonderrig in die tradisionele taalonderrigruimte geskied.
- 4) Die implementering van vernuwende benaderings tot taalonderrig wat gesetel is in 21ste-eeuse onderrig- en leerpraktyke, mag onsekerheid kweek in gevalle waar die onderwyser nie vertrou is met die pedagogiese kennis, asook praktiese vaardighede aangaande tegnologie-integrasie nie.
- 5) In gevalle waar beleide ten opsigte van tegnologie-integrasie en vernuwende onderrig- en leerpraktyke in skole aangeneem word sonder die erkenning van onderwyserperspektiewe, mag 'n ont koppeling tussen die integrasiebeleid en -praktyk ontstaan.

Die doel van die studie is om 'n bydrae te lewer tot die navorsing wat reeds oor vervlegte leer gedoen is en om 'n nuwe navorsingsterrein, naamlik die integrasie van vervlegte leer in hoërskool taalonderrig te help vestig.

Die volgende navorsingsvrae is ontwikkel om onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer as toekomsgerigte onderrig- en leerbenadering tot taalonderrig vir die

21ste-eeuse leerder te ondersoek, om vas te stel of vervlegte leer sinvol binne die nasionale kurrikulum vir taalonderrig tot voordeel van hedendaagse leerders geïntegreer kan word:

Hoofnavorsingsvraag:

- 1) Wat is taalonderwysers se perspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerstrategie?

Subnavorsingsvrae:

- a) Wat is taalonderwysers se perspektiewe oor die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder?
- b) Wat is taalonderwysers se perspektiewe oor die skakeling tussen vervlegte leer en die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder?

1.5 RIGTINGGEWENDE AANNAMES

Hierdie studie is gebaseer op die volgende aannames:

- Onderwysers se begrip van vervlegte leer word persoonlik opgestel en aangepas deur die sosiale konteks waarin leer plaasvind;
- Onderwyserperspektiewe vorm deel van 'n substruktuur van oortuigings en hierdie perspektiewe word nie noodwendig binne hierdie strukture logies georden/gevorm nie;
- Onderwyspraktyk is 'n ontwikkelende proses wat praktisyns in staat stel om voortdurend deur die loop van hulle professionele lewens te ontwikkel en te groei na aanleiding van waarneming en selfrefleksie.

1.6 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Die primêre belang van hierdie studie is om die betekenis of kennis wat taalonderwysers aangaande vervlegte leer opbou, te verstaan. Die resultate wat deur

hierdie navorsing verkry word, sal waardevolle insigte bied aangaande die integrasie van vernuwende onderrig- en leerbenaderings in die moderne taalklas. Daarom is die interpretivistiese-gevallestudie-ontwerp gepas vir die doeleindes van hierdie studie.

Volgens Pajares (1992:308) het die studie van onderwysers se perspektiewe die potensiaal om 'n betekenisvolle insig te bied oor talle aspekte van die onderwyspraktyk. Die identifisering en beskrywing van onderwysers se perspektiewe kan die opvoedkundige praktyk inlig en verhelder en 'n rol speel in die verbetering van klaskamerpraktyke.

Dit is egter belangrik om te onthou dat hierdie perspektiewe subjektief en dikwels persoonlik van aard is en daarom ook dikwels moeilik is om te definieer en te interpreteer. Hierdie perspektiewe wat deur die navorser ondersoek en geïnterpreteer word, word ook deur sosiale kontekste beïnvloed. Dit is dus noodsaaklik dat die navorser hierdie “kennissisteme” in ag neem en daarom metodologieë gebruik wat in ag neem op watter wyse individue betekenis aan gebeure binne hulle leefwêreld verleen (Terre Blanche en Durrheim 1999:6). Met hierdie argumente inaggenome, is dit vir die navorser van hierdie studie belangrik om te verstaan hoe taalopvoeders vervlegte leer binne hul klaskamers ervaar, asook watter perspektiewe hierdie persepsies help vorm het.

Hierdie perspektiewe het die navorser gelei om 'n interpretivistiese-gevallestudie-benadering te volg. Yin (2002:18) definieer die gevallestudie as 'n empiriese ondersoek wat 'n kontemporêre verskynsel in diepte en binne die werklike konteks ondersoek. Volgens Orlikowski en Baroudi (1991:1).word daar met interpretivistiese studies aanvaar dat mense hul eie subjektiewe en intersubjektiewe betekenis skep soos hulle met die wêreld rondom hulle in verbinding tree. Interpretivistiese navorsers poog dus om verskynsels te probeer verstaan deur die betekenis wat deelnemers aan hulle toeskryf, te interpreteer. Beide Yin (2002:18) en Orlikowski en Baroudi (1991:1) se beskouings word in die onderhawige studie as uitgangspunte gebruik.

Hierdie ondersoek behels 'n gevallestudie van 'n spesifieke skool in die Wes-Kaap waar vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering deur agt taalonderwysers beoefen word. Die navorser poog om hierdie taalonderwysers se perspektiewe van vervlegte-leerintegrasie te interpreteer, ten einde te bepaal of hierdie spesifieke onderrig- en

leerbenadering, moontlik 'n antwoord bied tot 'n 21ste-eeuse taalonderrigruimte binne die plaaslike Suid-Afrikaanse skoolkonteks.

Agt kwalitatiewe onderhoude word deur die navorser gebruik om data te gegenereer. Die tegniek is funksioneel in die bereiking van die doelstellings van interpretivisme, aangesien dit ruimte help skep vir die subjektiewe insameling van kennis rondom onderwyserervarings ter infasering van vervlegte leer. Verdere insigte is ook deur die navorser van hierdie studie verkry deur 'n deelnemende fokusgroeponderhoud te hou, met die doel dat dinamiese groepbesprekings verskillende vlakke van opinies meebring. Leerdervraelyste is ook kwantitatief ontleed vir triangulasie-doeleindes. Data-analise en -insamelingmetodes sal voorts in hoofstuk 3 bespreek word.

1.7 ETIESE OORWEGINGS

Die navorser het die volgende etiese kwessies in ag geneem gedurende die uitvoering van die gevallestudienavorsing: egtheid, geloofwaardigheid van die navorsingsverslag, die potensiële magposisie as beide praktisyn en navorser, asook kwessies van persoonlike privaatheid en bekendmaking. Aandag is gerig op hierdie etiese kwessies voor die uitvoer van die studie, tydens data-insameling en -analise, met die verslaggewing, asook tydens die deel en stoor van die data.

1.7.1 Menseregte van die respondent

In hierdie studie is deelnemers ingelig oor die doelstellings van die studie, die prosedures wat gevolg moet word en hoe die resultate gepubliseer gaan word. Die respondente wat aan hierdie studie deelgeneem het, het toegestem om as deelnemers van hierdie navorsingsprojek op te tree en alle deelnemers is ingelig oor hul opsie om op enige tyd van die studie te onttrek, indien hulle dit so verkies.

1.7.2 Regte van die betrokke instellings

Die navorsingsvoorstel is aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) voorgelê vir goedkeuring om die studie in die betrokke skool te loods. Die ondersoek in die skool het eers begin nadat sodanige toestemming verleen is (sien Bylae D vir toestemmingsbrief van WKOD).

Voordat enige data ingesamel is vir die doeleindes van hierdie studie, is daar etiese klaring by die Skoolbeheerliggaam (SBL) van die betrokke skool verkry, sowel as by die Etiese Komitee van die Universiteit van Stellenbosch (sien Bylae E vir goedkeuringsbrief en projeknommer van die US).

1.8 HOOFSTUKUITEENSETTING

Hoofstuk 1: Inleiding

Hoofstuk 1 bied 'n oorsig van die studie, die verklaring van die navorsingsprobleem, die doelwitte van die navorsing en die metodologiese raamwerk wat die ondersoek rig. Definisies van terme wat relevant is vir die studie word ook omskryf. 'n Kort opsomming van die belangrikste beginsels van vervlegte leer word uiteengesit en verbind met die kern van hierdie studie, naamlik die onderwysers se konseptualisering, perspektiewe en ervarings van vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering tot taalonderrig aan die 21ste-eeuse leerder.

Hoofstuk 2: Literatuurstudie

In hoofstuk 2 word bestaande literatuur wat handel oor die onderwerp van hierdie studie, bespreek. Die hoofstuk is gestruktureer volgens twee belangrike raakpunte wat betrekking het tot hierdie studie, naamlik eerstens onderwysers se perspektiewe en tweedens, vervlegte leer as 21ste-eeuse onderrig- en leerbenadering. 'n Gedetailleerde uiteensetting van die sleutelkenmerke van vervlegte leer en die teoretiese skakel met sosiale konstruktivisme word verskaf en gebruik om onderwysers se perspektiewe, sowel as die verband tussen hierdie perspektiewe en onderrigpraktyke te verken.

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en -metodologie

Hoofstuk 3 fokus op die navorsingsontwerp en -metodologie wat in hierdie studie gebruik is. Dit bied 'n bespreking oor die eienskappe van 'n kwalitatiewe metodologie, gevolg deur die rasionaal vir die aanvaarding van hierdie benadering. Hierdie hoofstuk bespreek die navorsingsinstrumente en die metodes wat gebruik word vir die insameling en analise van data, insluitend kwessies wat verband hou met integriteit en geldigheid van die navorsing.

Hoofstuk 4: Data-analise en bevindinge

Hoofstuk 4 verskaf 'n tematiese bespreking van die data-analise en bevindinge met die doel om die navorsingsvrae van hierdie studie te probeer beantwoord. Die bevindinge is nie net gebaseer op deelnemers se response op die onderhoudsvrae nie, maar ook op kern temas wat uit die data afgelei is, sowel as die kriteria vir 21ste-eeuse onderrig en leer soos in die literatuurstudie bevestig.

Hoofstuk 5: Slot en samevatting

Hoofstuk 5 bied 'n samevatting van die hele studie en beskryf 'n raamwerk vir gevolgtrekkings op grond van die analise van die data. Aanbevelings wat uit die studie voortspruit vir verdere navorsing oor die implementering van vervlegte leer in Suid-Afrika en die behoefte aan 'n nuwe manier van dink oor onderwysers se perspektiewe in opvoedkundige hervormings, word ook bespreek.

1.9 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk bied 'n oorsig en basis vir hierdie studie en beklemtoon die vernaamste fokus van die studie, naamlik die erkenning en bestudering van onderwysers se perspektiewe met betrekking tot die integrering van vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering binne hul eie taalonderrigruimtes. Die volgende hoofstuk brei uit oor die kernbegrippe in verband met onderwyserperspektiewe, binne die domein van opvoedkundige navorsing, vervlegte leer as vernuwende onderrig- en leerbenadering en hoe hierdie konsepte met 21ste-eeuse beginsels vir onderrig en leer binne die kontekstuele raamwerk van die plaaslike taalonderrigruimte, skakel en verband hou.

HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE

2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bied 'n oorsig oor akademiese debatte en literatuur oor aspekte wat verband hou met onderwyserperspektiewe rakende vervlegte leer as 'n 21ste-eeuse onderrigleerbenadering. Die primêre doel van 'n literatuurstudie is om by te dra tot 'n beter begrip van die aard en betekenis van die probleem wat geïdentifiseer is (Fouché en Delport, 2005:123). Volgens Dube (2013:54) is 'n literatuuoroorsig belangrik deurdat só 'n oorsig die navorser in staat stel om te bepaal of die navorsingsvraag reeds deur vorige navorsers aangespreek is en watter geleenthede vir verdere navorsing aangaande die betrokke navorsingsonderwerp bestaan. Hierdie literatuurstudie verskaf 'n samevatting van verwante studies wat oor die navorsingsonderwerp gedoen is. Vir die doeleindes van hierdie studie is literatuur geïdentifiseer wat meewerk om hierdie studie se sentrale navorsingsvraag te beantwoord, naamlik: "Wat is onderwysers se perspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering tot taalonderrig vir die 21ste-leerder?" In die volgende afdelings van hierdie hoofstuk word hierdie literatuur bespreek.

2.2 ONDERWYSERPERSPEKTIEWE

2.2.1 Inleiding tot onderwyserperspektiewe

Hierdie studie ondersoek die aard van onderwyserperspektiewe wat 'n beduidende invloed op klaskamerpraktyke uitoefen. Die studie fokus spesifiek op perspektiewe wat verband hou met taalonderwysers se ervaring en perspektiewe ten opsigte van die benutting van 'n vervlegte-leermodel. Borg (2015:2) voer aan dat daar oor die afgelope dekade 'n oplewing in die bestudering van taalonderwyser-kognisie (wat onderwysers dink, weet en glo), en die verhouding van hierdie perspektiewe tot klaskamerpraktyke in die akademiese landskap sigbaar was. Volgens Borg (2015:2) verhelder insigte wat verkry is uit die studieveld van sielkunde hoe perspektiewe 'n beduidende invloed op menslike aksie uitoefen. Die gevolgtrekking kan reeds vroeg gemaak word dat die bestudering van onderwyserperspektiewe sentraal staan tot die verkryging van insigte in die onderrigleerproses.

Daar word wyd in die literatuur gerapporteer dat perspektiewe oor praktyke belangrik is vir die verbetering van opvoedkundige prosesse en dat hierdie perspektiewe nou gekoppel is aan onderwysers se strategieë om die uitdagings in hul daaglikse professionele lewens te hanteer (Pajares, 1992:310). Om te probeer begryp hoe en tot watter mate onderwysers tegnologie binne die taalonderrigruimte sal integreer, is dit nodig om die perspektiewe waarvolgens onderwysers moontlik mag werk, beter te verstaan.

Ter ontleding van die woord, “onderwyserperspektiewe”, het navorser die volgende omskrywings as uitgangspunt vir hierdie studie geneem

Die HAT (2009) definieer “perspektief” (s.nw.) as:

1. 'n manier van dink oor iets wat beïnvloed word deur jou eie omstandighede / ervarings;
2. 'n nugter beoordeling/beskouing van 'n situasie sodat jy dit sien soos dit regtig is.

Om 'n omvattende begrip van die “onderwyser” te bestendig, verwys die navorser na die beleid van die Minimumvereistes vir Onderwysersopleidingskwalifikasies (DBO, 2011) wat die onderwyser se sewe rolle omskryf as 'n:

1. Spesialis in 'n fase, vakdissipline of praktyk;
2. Leermiddelaar;
3. Interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en materiale;
4. Leier, administrateur en bestuurder;
5. Wetenskaplike, navorser en lewenslange leerder;
6. Assessor
7. Gemeenskaplike, burgerlike en pastorale rol.

Die onderwyserbeeld wat deur hierdie beleid van die Minimumvereistes vir Onderwysopleidingskwalifikasies (DBO, 2011) geskets word, beskou die rolle van die onderwyser as breed en uiteenlopend. Die navorser redeneer in hierdie verband dat indien die onderwyser so 'n diverse en ook betekenisvolle rol binne sy/haar skoolmilieu vertolk, blyk dit duidelik dat die bestudering van die “beskouings,” “beoordeling” en “manier van dink oor iets wat beïnvloed word deur ervarings” 'n kernoorweging binne die domein van opvoedkunde navorsing behoort te wees.

Met die bestudering van onderwyserperspektiewe, is dit egter ook belangrik om in ag te neem dat verskeie navorsers onderwysers se perspektiewe vanuit verskillende uitgangspunte, kontekste, agendas en natuurlik ook uiteenlopende doelstellings bestudeer. Volgens Pajares (1992:314) sal perspektiewe wat op verskeie terreine bestudeer word, 'n verskeidenheid betekenis tot gevolg hê en daarom bestaan daar binne die opvoedkundige navorsingsgemeenskap menigte beskouings van wat onderwyserperspektiewe mag behels.

Dit is ook vanaf hierdie vertrekpunt dat Pajares (1992:307) die studie van onderwyserperspektiewe as 'n 'morsige konstruksie' beskou. Die probleem met die studie van onderwyserperspektiewe word volgens Pajares (1992:307) deur definisieprobleme, swak konseptualisering en verskillende begrippe van perspektiewe veroorsaak. Ten spyte van die probleme wat verband hou met hierdie "morsige konstruksie", het Pajares egter (1992:314) voorgestel dat alle onderwysers sekere perspektiewe oor hulle werk, hulle leerders, hul vakgebiede en hul rolle en verantwoordelikhede behou, maar beklemtoon weer dat onderwyserperspektiewe nou verwant is aan sielkundige terme soos kennis, houdings, opinies en ideologieë.

Fives en Buehl (2012:473) verwys na Pajares (1992:307) se stelling dat die definiëring van onderwyserperspektiewe 'n "morsige konstruksie" is en bied egter 'n teenstrydige argument. Fives en Buehl (2012:473) redeneer dat die kompleksiteit rondom onderwyserperspektiewe nie sodanig by die definiëring berus nie, aangesien verskeie skrywers dit al gedoen het. Die 'moeilikhed' verwys eerder na uiteenlopende opvoedkundige navorsers wat nie die term konsekwent binne en oor velde wat hierdie konstruksie ondersoek, definieer nie.

Prawat (1992:355) argumenteer egter in konsensus met Pajares (1992:307) dat die kompleksiteit rondom die definiëring van onderwyserperspektiewe gekoppel word aan die feit dat onderwysers se gedagtes nie waarneembaar is nie. Hy argumenteer dat onderwysers se aksies en die waarneembare gevolge daarvan, baie eenvoudiger geëvalueer kan word as die soms versteekte perspektiewe wat tot daardie aksies lei. Die navorser moet in gedagte hou dat selfs die onderwyser soms nie eers bewus is van sommige van hul eie perspektiewe nie. Die verborge aard van onderwyserperspektiewe beklemtoon dus die kompleksiteit wanneer hierdie verskynsel bestudeer word. Die navorser van hierdie studie maak ook die korrelasie

tussen Prawat (1992:335) se stelling oor die verborge aard van die onderwyserperspektief en die rol van die navorser in hierdie verband. Die interpretatiewe aard van hierdie studie en die doelstelling van die navorser om die gevoelens van die deelnemende onderwysers “te verstaan” sal verder in hoofstuk 3 omskryf word.

Op sy beurt, word Prawat (1992:335) se argument weer egter deur Hofer en Pintrich (2002:173) betwis. Hofer en Pintrich (2002:173) veronderstel dat persoonlike perspektiewe binne kognitiewe strukture gegrond is en redeneer dat onderwysers bewuste toegang tot hierdie kognitiewe prosesse het en ook in staat is om hierdie denkpatrone te artikuleer. Borg (2001:186-188) bied 'n middeweg tussen die klaarblyklike teenstrydighede binne Prawat (1992:335) en Hofer en Pintrich (2002:173) se definiëring, deur perspektiewe te beskryf as die evaluatiewe proposisies wat onderwysers bewustelik of onbewustelik hou en wat hulle as waar en opreg aanvaar, terwyl hulle erken dat ander onderwysers alternatiewe perspektiewe oor dieselfde kwessies kan hê.

Thompson (1992:140) beklemtoon ook die dinamiese aard van onderwyserperspektiewe deur te verduidelik hoe ‘vatbaar’ die perspektief vir verandering in die lig van sekere ervarings is. Die verhouding tussen die perspektief en praktyk is volgens Thompson (1992:140) 'n dialektiese een en nie 'n eenvoudige oorsaak-en-gevolg verhouding nie. Die navorser van hierdie studie beskou die verhouding tussen onderwyserperspektiewe en die -praktyk as uiters belangrik vir die doeleindes van hierdie studie en sal die bevinding breedvoerig by 2.2.3 bespreek.

In 'n poging om 'n samehangende definisie te ontwikkel, beskryf Lising en Elby (2005:373) onderwyserperspektiewe as die verskillende denke oor opvoedkundige prosesse, soos die kurrikulum, skoolopleiding, leerders, onderrig- en leerprosesse en kennisverkryging. Volgens hierdie outeurs word hierdie perspektiewe as kognitiewe modelle beskou wat onderwysers se praktyk en verwerking van nuwe inligting bestuur, of as bemiddelaars tussen kurrikulumdoelwitte en hul werklike implementering dien.

McAlpine, Eriks-Brophy en Crago (1996:392) beskou ook onderwyserperspektiewe as 'n stel interverwante begrippe. Onderwyserperspektiewe is volgens McAlpine *et al.* (1996:392) 'n substruktuur van die totale oortuigingstelsel en moet verstaan word in terme van hul verbindings met ander, meer invloedryke perspektiewe. Die meeste

oortuigingstelsels met betrekking tot onderrig- en leerbeskouings word vroeg gedurende die onderwyser se loopbaan gevorm en veranderinge in hierdie volgehoue perspektiewe tydens latere jare is moeilik en dus skaars. McAlphine *et al.* (1996:392) se veronderstelling dat ervare onderwysers se perspektiewe relatief stabiel en bestand teen verandering blyk te wees, word ook in die navorsing van Kagan (1992:65-66) aangetref.

Lising en Elby (2005:373) neem waar dat mense deur die bank verskillende perspektiewe oor verskillende kwessies internaliseer. Daarbenewens is dit belangrik dat navorsers 'n onderskeid tussen onderwysers se breër, algemene perspektiewe en hulle opvoedkundige perspektiewe tref, aldus Ertmer (2005:28). Brown en Cooney (1982:13-18) maak so vroeg as 1982 melding van die noodsaaklikheid dat kontekstuele faktore soos tyd en plek in ag geneem moet word wanneer onderwyserperspektiewe bestudeer word. Pajares (1992:314-317) moedig opvoedkundige navorsers aan om hierdie onderskeid spesifiek te ondersoek deur vas te stel watter algemene faktore onderwysers se spesifieke opvoedkundige perspektiewe beïnvloed. Hierdie faktore dui op kwessies soos die aard van kennis, persepsies wat persone oor hulself het, sowel as gevoelens van selfwaarde en vertroue om sekere take te verrig. Die navorser het hierdie aspekte as uitgangspunte geneem en toegepas met die opstel van die onderhoud- en fokusgroepskedule (sien Bylae A en B).

Binne die konteks van hierdie studie is dit ook belangrik om die definiëring van onderwyserperspektiewe binne die kontekstuele raamwerk van vervlegte-leerintegrasië te omskryf. Kim *et al.* (2013:77) benadruk wel dat die navorsingsveld wat oor onderwyserperspektiewe met betrekking tot tegnologie-integrasië handel, aansienlik kleiner is as die meer algemene kontekste waarin die waarde van onderwyserperspektiewe ondersoek word. Die navorser van hierdie studie is egter van mening dat beide die 'algemene, breë perspektiewe' wat onderwysers behou, sowel as perspektiewe spesifiek aangaande tegnologie-integrasië, as relevant tot hierdie studie beskou kan word. Onderwysers wat byvoorbeeld ten gunste van die gebruik van aanlyn soektogte binne die klasverband is, kan moontlik as voorstanders vir tegnologie-integrasië geklassifiseer word, maar kan ook deur ander, meer 'algemene' perspektiewe beïnvloed word. Hierdie faktore kan dui op pedagogiese oortuigings

soos leerdergesentreerde leer en aktiewe deelname van leerders in die vorming van hul eie kennis

Binne die literatuur oor onderwyserperspektiewe oor tegnologie-integrasie bestaan daar egter ook uiteenlopende beskrywings oor hoe onderwyserperspektiewe met tegnologie verbind kan word. Polly, Mims, Shepard en Inan (2010:863-870) verbind onderwyserperspektiewe oor tegnologie-integrasie met die onderwyser se waardebeskouing van tegnologie, spesifiek met betrekking tot die leerproses. 'n Onderwyser wat dus volgens Polly *et al.* (2010:863-870) 'n gunstige perspektief oor tegnologie-integrasie het, sal waarskynlik glo dat leerders meer optimaal met behulp van tegnologie kan leer. Wang, Ertmer en Newby (2004:231-252) beskou weer onderwyserperspektiewe as selfvertroue ten opsigte van tegnologiegebruik. Binne hierdie beskouing tree die onderwyser se vermoë, asook gemaksone met betrekking tot tegnologie-integrasie, op die voorgrond. Park en Ertmer (2008:247-267) redeneer dat onderwysers se perspektiewe oor tegnologie-integrasie, direk verband hou met hul waardebeskouing van tegnologie, asook hulle perspektiewe oor onderrig- en leermetodologie. Dit is dan juis met hierdie beskouing van onderwyserperspektiewe aangaande tegnologie-integrasie, wat die veelvlakkige en interafhanklike aard van perspektiefvorming en -bestaan weereens deur die navorser van hierdie studie beklemtoon word.

Die bestudering van onderwysers se perspektiewe is kompleks, of hierdie perspektiewe nou te make het met tegnologie-integrasie of bloot na algemene opvattinge oor onderrig en leer verwys. Die komplekse kenmerk wat dus hiermee geopenbaar word, is dat geen enkele perspektief totaal onafhanklik staan van ander perspektiewe nie. Individuele perspektiewe vind hul plek in groter oortuigingsstelsels en bestaan nooit in isolasie nie. Sommige van hierdie perspektiewe kan positief met mekaar verwant wees, terwyl ander mekaar kan weerspreek. Park en Ertmer (2008:247-267) se korrelasie tussen die onderwyser se waardebeskouing van tegnologie en die onderwyser se onderrig- en leermetodologie kan met ander woorde beteken dat onderwysers wat glo dat leerders gemeenskaplik, in samewerking met mekaar hulle eie kennis moet konstrueer (onderrig- en leermetodologie), tegnologie as 'n 'waardevolle' instrument sal beskou om daardie opvoedkundige ideale in die klaskamer te bereik. Ter versterking van hierdie argument beklemtoon Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur en Sendurur (2012:424) ook die verhouding

tussen onderwysers se pedagogiese perspektiewe en betekenisvolle tegnologiegebruik, spesifiek in gevalle waar tegnologie-integrasie gebruik word om leerdergesentreerde leer te fasiliteer.

Nespor (1987:319) verdiep ook die korrelasie tussen onderwysers se pedagogiese perspektiewe en tegnologie-integrasie deur 'n verdere oorwegingsfaktor ter bestudering van onderwyserperspektiewe voor te stel, naamlik dat alle perspektiewe grootliks ook deur vorige gebeure en ondervindings beïnvloed word. Nespor (1987:319) beskryf hoe onderwysers se vorige ervarings as filters vir nuwe inligting dien en beklemtoon tot watter mate 'n perspektief wat na aanleiding van vorige ervarings geskep is, die konseptualisering van nuwe inligting bepaal. Hiermee bevestig Schommer-Aikins (2004:22) dat pogings om opvoedkundige veranderinge teweeg te bring, soos byvoorbeeld die integrasie van vervlegte leer binne die taalonderrigruimte, nie ten volle sal realiseer, tensy spesifieke maatreëls getref word om onderwysers se perspektiewe te ondersoek en aan te spreek nie. Dit is ook binne hierdie veronderstelling dat die waarde van hierdie ondersoek oor onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering vir taalonderrig aan die 21ste-eeuse leerder, bevestig word.

Ter versterking van die navorser se standpunt dat onderwyserperspektiewe 'n onlosmaaklike faktor is ter suksesvolle en sinvolle integrasie van vervlegte leer, stel Schommer-Aikins (2004:23) dat perspektiewe wat reeds by ervare onderwysers gevestig is, gekoester word en dat verandering nie maklik plaasvind nie. Schommer-Aikins waarsku selfs dat verandering ongemak en verwarring sal bring. Hierdie siening is vroeër reeds deur Archer (2000:1) gehuldig, naamlik dat perspektiewe redelik staties kan raak. Sy beweer dat wanneer perspektiewe eers stewig gevestig is, dit moeilik is om te verander. Onderwysers kies dikwels selektief inligting wat met hul reeds volgehoue perspektiewe ooreenstem, selfs tot die mate waar hulle werklike gebeure verwring sodat dit binne die raamwerk van hulle persoonlike, gevestigde perspektiewe pas. Die navorser van hierdie studie vind aanklank by Schommer-Aikins (2004:23) se veronderstelling dat alhoewel navorsers op sekere komponente van epistemologiese perspektiewe kan fokus, daar nie nagelaat moet word om die hele spektrum van perspektiewe in ag te neem nie. Schommer-Aikins (2004:23) noem verskeie subgroepe van perspektiewe soos die sosiale konteks, pedagogiese oortuigings en ook die rol van die onderwyser met betrekking tot die onderrig- en

leerdinamiek. Hierdie onderskeie subgroepe van perspektiewe is deur die navorser geïntegreer binne die onderhoudskedule om ten einde te verseker dat die hele spektrum van perspektiewe, in ag geneem word wanneer onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer deur die navorser ondersoek word.

Pajares (1992:314-317) se argumente word ook in Schommer-Aikins (2004:23) en Ernest (1989:15) se verwysing na die inagneming van belangrike kontekstuele faktore weerspieël, deur te verwys na die aard van kennis as nog 'n bykomende faktor ter bestudering van onderwyserperspektiewe. Beide Nespor (1987:319) en Pajares (1992:314-317) beskou perspektiewe as unieke en persoonlike konstruksies wat binne 'n kognitiewe dimensie gegrond word. Nespor (1987:319) redeneer dat kennisstelsels 'n kognitiewe aard het, terwyl perspektiewe affektief van aard is. In ooreenstemming hiermee beskryf Pajares (1992: 312) kennis op grond van objektiewe feite en verbind perspektiewe met persoonlike evaluering en oordeel. Alhoewel daar dus 'n onderskeid tussen die aard van kennis en perspektiewe getref word, is die wisselwerking tussen hierdie twee begrippe tog teenwoordig. Hierdie aannames stel volgens Clark en Peterson (1986:255) onderwysers as aktiewe, innemende en rasonale professionele persone voor, wat beide bewuste en intuïtiewe besluite binne hul onderskeie skoolkontekste maak. Hierdie verbintenis of skakel tussen die 'kognitiewe' (kennisstelsels) en 'affektiewe' (persoonlike oordeel) is ook vir die doel van hierdie studie deurslaggewend tot die ontwikkeling van onderwyserperspektiewe.

Die navorser se voorveronderstelling om onderwyserperspektiewe met beide kognitiewe en affektiewe eienskappe te verbind, word deur Wilen, Ishler, Hutchison en Kindsvatter (2000:14) ondersteun. Hierdie navorsers het ook bevind dat 'n oortuigingsstelsels uit twee basisse, naamlik die intuïtiewe en die rasonale bestaan. Die intuïtiewe basis behels tradisionele praktyke, persoonlike behoeftes en indrukke wat op ervarings gebaseer is. Die rasonale komponent bestaan uit pedagogiese beginsels, konstruktivistiese benaderings, wetenskaplike bydraes asook die praktyk.

Ter samevatting van hierdie bespreking word onderwyserperspektiewe binne hierdie studie beskou as die kragtige persoonlike gevoelens en oortuigings van die onderwyser oor kwessies wat die onderrig- en leerinteraksie beïnvloed. Hierdie perspektiewe word as kompleks, dinamies, gekontekstualiseerd en sistemies van aard oorweeg en word verbind met die dialektiese en interverwantskaplike aard van

perspektiewe, wat veronderstel dat geen perspektief in isolasie gevorm word of voortbestaan nie. Hierdie beskouing word belyd met Pajares (1992:309) se veronderstelling dat perspektiewe dikwels “verskuil” onder begrippe soos waardes, oordele, menings, ideologieë, disposisies, persoonlike teorieë, interne kognitiewe prosesse en praktykbeginsels van die onderwyser voorkom.

Daarbenewens word onderwyserperspektiewe as deel van ’n substruktuur van oortuigings beskou en perspektiewe word nie noodwendig binne hierdie strukture logies georden/gevorm nie. Die navorser erken intendeel, dat selfs teenstrydige perspektiewe binne breër oortuigings oor verskeie kwessies met betrekking tot opvoedkunde by die onderwyser kan bestaan.

Die navorser se oortuiging van die “dialektiese en interverwantskaplike aard van perspektiewe” kan verbind word met die argumente van Hofer en Pintrich (2002:170) wat redeneer dat elke onderwyser ’n individuele leer- en onderrigfilosofie het, wat as bepaler van hulle gedrag optree. Dit wil sê dat ’n onderwyser se optrede direk spruit uit die perspektiewe wat hy/sy behou en gevolglik sal onderwyserpraktyke nie verander, mits daar ’n betekenisvolle verandering in onderwyserperspektiewe plaasvind nie. ’n Skool wat byvoorbeeld ’n paradigmaverskuiwing van ’n tradisionele onderwyser-oorheersende, kennisgebaseerde oordragmodus van onderrig tot ’n meer leerdergesentreerde en tegnologie-gebaseerde modus van onderrig en leer wil bevorder, mag dalk teenkanting ervaar wanneer hierdie voorgestelde beleide nie noodwendig tot veranderinge in onderwysers se perspektiewe en daaglikse praktyke lei nie. Die skakel tussen opvoedkundige hernuwingsinisiatiewe en die bestudering van onderwyserperspektiewe word juis deur die navorser van hierdie studie beklemtoon.

Hierdie komplekse verhoudings tussen perspektiewe en ander faktore in die onderrig- en leeromgewing word in die volgende afdeling 2.2.2 van die literatuurstudie bespreek.

2.2.2 Die ontwikkeling van onderwyserperspektiewe

Volgens die hoofstroom-opvoedkundige literatuur was Jackson (1968) die eerste om te noem dat daar ’n geestelike dimensie by die praktyk van onderwysers betrokke is (Gabillon, 2013:3). Hy het die term, 'verborge kurrikulum', geskep om die idee te verduidelik dat onderrig norme, perspektiewe en sosiaal goedgekeurde kennis behels.

Volgens Jackson (1968) bestaan die verborge kurrikulum uit implisiete waardes en beginsels wat die onderwyser deur die skoolproses verwerf. Die opvoedkundige literatuur bied volgens Gabillon (2013:3) verskillende terme en verduidelikings van dieselfde verskynsel. Freeman (2002:1-13) verwys na hierdie verskynsel as 'onderwysers se geestelike lewens' en 'verborge agendas' en dat hierdie aspekte van onderwysers se geestelike lewens (wat inderwaarheid onderwysers se perspektiewe, houdings en hul interpretasie van amptelike kurrikula) die verborge kant van die onderwys verteenwoordig. Gabillon (2013:3) beweer dat onderwysers onder die invloed van hul eie perspektiewe, die amptelike teorie, oftewel die amptelike kurrikulum, interpreteer en verander om dit met hulle persoonlike perspektiewe te belyn. Indien onderwysers se perspektiewe dus so 'n sentrale rol in die uiteindelijke uitvoer van 'amptelike teorie' vertolk, behoort die faktore wat tot die vestiging van hierdie opinies, houdings en oortuigings lei, deur die navorser van hierdie studie ondersoek te word.

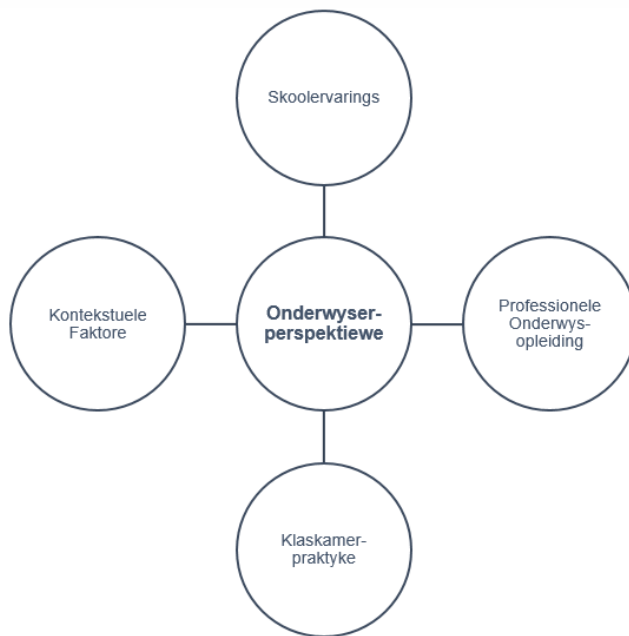
Volgens Basturkmen (2012:283) is die motivering vir navorsing oor die ontwikkeling van onderwyserperspektiewe uiteenlopend, aangesien sommige studies poog om onderwysers se affektiewe en evaluatiewe reaksies te verstaan, terwyl ander studies weer wil ondersoek of onderwysers en hul leerders soortgelyke perspektiewe oor onderrig en leer deel. Verdere navorsing oor onderwyserperspektiewe, aldus hierdie outeur, spruit uit die begeerte om klaskamerpraktyke te verduidelik. Die navorser beskou hierdie motiverings ter bestudering van die verskynsel van onderwyserperspektief, as toepaslik vir dié studie en gevolglik word gepoog om faktore wat die ontwikkeling van onderwyserperspektiewe moontlik kan beïnvloed het, te beskryf.

Pajares (1992:316-318) beskryf die ontwikkeling van perspektiewe as 'n proses waartydens perspektiewe op verskillende wyses gevorm word; dit kan toevallig ontstaan, tydens 'n intense ervaring, of as 'n nagevolg van gebeure tot stand kom. Clark en Peterson (1986:47-48) beaam egter die konstruktivistiese teorieë van onderwyserontwikkeling wat die konstruksie van persoonlike teorieë van onderrig as 'n sentrale rol vir onderwysers beskou. Hierdie teorie betoog nie vir 'n 'toevallige ontstaan' van onderwyserperspektiewe, soos deur Pajares (1992:316-318) omskryf nie, maar beklemtoon eerder dat die geleefde ervarings as 'n vertrekpunt vir

onderwysers kan dien om nuwe inligting en teorieë te verwerk en hul eie menings en perspektiewe daaroor te vorm.

Borg (2003:81-86) sluit aan by die argumente van Clark en Peterson (1986:47-48), naamlik dat daar vier sleuteldimensies is wat as beduidende faktore erken word wat die ontwikkeling van 'n onderwyser se perspektief beïnvloed. Onderwyserperspektiewe verwys volgens Borg (2003:81) na die onwaarneembare kognitiewe dimensie van onderrig, naamlik dit wat onderwysers weet, glo en dink. Opvoedkundige navorsing het volgens Borg (2003:81) oor die laaste paar dekades die impak van onderwyserperspektiewe op onderwysers se professionele lewens erken en nuwe navorsing gegeneer. Verskeie navorsers (Clark en Peterson, 1986; Pajares, 1992; Fenstermacher, 1974 en Richardson, 2003) wat navorsing oor die ontwikkeling en impak van onderwyserperspektiewe gedoen het, het almal tot die gevolgtrekking gekom dat onderwysers aktiewe agente in die onderrig- en leerproses is; dat hulle besluitnemers is wat onderrigkeuses maak deur die gebruik van komplekse, prakties-georiënteerde, persoonlike en konteks-sensitiewe netwerke van kennis, gedagtes en perspektiewe (sien ook Borg, 2003:81).

Borg (2003:82) se diagram oor Onderwysers se Perspektiewe oor Taalonderrig (Figuur 2.1) illustreer onderwyserperspektiewe oor 'n verskeidenheid van aspekte oor hul werk. Hierdie diagram is gegrond op 'n analise van hoofstroom-opvoedkundige navorsing en bied 'n skematiese konseptualisering van die areas of dimensies waarop onderwyserperspektiewe impakteer.

Figuur 2.1 Onderwysers se Perspektiewe oor Taalonderrig

(Borg, 2003:82).

Borg (2003:82) se skematiese voorstelling skets die wisselwerking tussen vier sleuteldimensies wat 'n invloed op die breër onderwyserperspektief uitoefen. Die diagram dui aan dat onderwyser se perspektiewe oor onderrig en leer voortdurend 'n invloed op onderwysers dwarsdeur hul loopbaan uitoefen. Die diagram toon dat alhoewel professionele voorbereiding onderwysers se perspektiewe oor die onderwys vorm, sal programme wat die onderwysers se vorige ervarings van die klaskamer (veral daardie ervarings gedurende hulle eie skooljare) ignoreer, minder doeltreffend wees om bestaande onderliggende perspektiewe te beïnvloed. Die diagram dui verder aan dat onderwysers se perspektiewe hulle klaskamerpraktike onderling inlig, met kontekstuele faktore wat 'n belangrike rol speel in die bepaling van die mate waarin onderwysers in staat is om instruksies te implementeer wat kongruent is met hul perspektiewe.

Die navorser van hierdie studie verwys na Borg (2003:82) se vier sleuteldimensies, naamlik skoolervarings, professionele onderwys, kontekstuele faktore en klaskamerpraktike as betekenisvolle kategorieë vir die ontwikkeling van onderwyserperspektiewe.

- **Skoolervarings**

Die eerste kategorie wat deur Borg (2003:86) voorgehou word, verwys na perspektiewe wat gedurende vroeë skooljare gevestig is en daarbenewens redelik teen verandering bestand is. Hierdie uitgebreide ervarings van klaskamers wat onderwysers se aanvanklike perspektiewe van leer vorm, word 'episodies' gestoor en die 'gestoorde materiaal' word afgelei van kritiese voorvalle in individue se persoonlike ervarings. Baie onderwysers leer volgens Nespors (1987:317-328) oor onderrig deur hul betekenisvolle ondervindings toe hulle nog self skoolleerders was, wat gevolglik die impak en langtermyn-invloed van blote waarneming bevestig. Hierdie argument sluit aan by die idee dat 'n onderwyser dikwels onderrig soos hy/sy onderrig is. Die navorser bevestig dus, na aanleiding van Nespors (1987:317-328), watter impak die kringloop op die onderwysers, asook leerders van die toekoms sal hê, indien onderwysers steeds in die 21ste eeu grootliks onderrig soos hulleself destyds onderrig ontvang het. Die navorser van hierdie studie het hierdie kwessie in ag geneem tydens die ontwikkeling van die onderhoud- en fokusgroepskeule (sien Bylae A en B).

Ter aansluiting by bogenoemde kwessie, beskryf Bailey, Bergthold, Braunstein, Jagodzinski Fleischman, Holbrook, Tuman, Waissbluth en Zambo (1996:11-29) 'n projek waarin taalonderwysers se outobiografiese skryfwerk en refleksie oor die rol van hul taalleergeskiedenis in die vorming van hul huidige onderrigfilosofieë en -praktyke beskryf word. Deur hul ervarings op hierdie wyse te ondersoek, het die taalonderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, gevoel dat hulle hul eie teorieë van onderrig kon verwoord en bewus geword het van die oorsprong van hulle onderrigperspektiewe. Dit het duidelik uit die bevindinge van Bailey *et al.* (1996:11-29) geblyk dat onderwysers se herinneringe van die taalopvoeding wat hulle gedurende hulle skoolloopbaan gekry het, 'n besliste invloed op huidige praktyke uitoefen.

Dit is dan volgens Freeman (1992:11) juis daardie vroeë herinneringe van die onderwyser wat met positiewe kenmerke van taalonderrig verbind word, wat dan later as 'n gids dien vir wat hulle in die klaskamer doen. Eisenstein-Ebsworth en Schweers (1997:252) het ook gevind dat onderwysers se ervarings as taalleerders self, 'n beduidende invloed op hul perspektiewe oor grammatika uitoefen. Die algemene beeld wat hieruit voortspruit, is dat onderwysers se vorige taalleerervarings, dikwels sekere perspektiewe oor taalleer kan vestig. Hierdie perspektiewe, wat die grondslag

van hul aanvanklike konseptualisering van taalonderrig tydens onderwysonderrig vorm, kan ook deurlopend 'n invloed hê gedurende hul professionele lewens (Borg, 2003:88).

- **Professionele Onderwyseropleiding**

Dit is ook noodsaaklik om die rol wat onderwyseropleidingsinstansies vertolk om bestaande onderwyserperspektiewe wat gedurende skoolervarings gevorm is, te ondersoek. Ter bestudering van die verband tussen die professionele opleiding van die onderwyser en die ontwikkeling van sy/haar onderrig- en leerperspektiewe, bied hierdie studie 'n kort oorsig oor die aard van onderwysersopleiding.

Eerstens sal daar na die invloed van die behavioristiese siening op onderwysersopleiding gedurende die 1960's tot die laat 1970's, gekyk word. Volgens Freeman (2002:1-13) is taalonderrig gedurende hierdie tydperk as 'n vaardigheidsgebaseerde beroep beskou. Die 'geestelike' dimensie, wat onder andere perspektiefontwikkeling by onderwysers erken, is volgens Freeman (2002:1-13) nie in onderwysersopleidingsprogramme gedurende hierdie tydperk erken nie en programme het meestal uit voorskriftelike tegnieke bestaan. Onderwysersopleiers sou tipies die gewenste onderriggedrag bepaal en dan daarvolgens bepaalde vaardighede ontwikkel. Freeman (2002:1-13) verduidelik dat onderwysers tot die middel van die 1970's as vaardigheidsleerders beskou is wat ander mense se idees moes onderrig. Die primêre doel van onderwysersopleidingsprogramme was om seker te maak dat onderwysers die inhoudskennis wat hulle moes onderrig, bemeester het. Gabillon (2013:3) argumenteer voorts dat onderwyseropleidingsprogramme hoofsaaklik op klaskamermetodologieë, onderrigtegnieke en teoretiese beginsels gefokus het, wat ooreenstem met die paradigma dat onderrig 'n lineêre aktiwiteit was.

Volgens Gabillon (2013:4) is die benadering dat onderwys nie net uit die oordrag van kennis bestaan nie, maar ook dat onderwyserperspektiewe en onderwyserinisiatief 'n belangrike element van opleiding moes vorm, gedurende die laat 1970's aanvaar. Die ware verandering in onderwyseropleidingsprogramme het egter volgens Gabillon (2013:4) in die 1980's met die paradigmaterskuiwing van die behavioristiese siening na 'n kognitivistiese siening begin. Hierdie paradigmaterskuiwing het die aanvaarding van 'n benadering behels waardeur student-onderwysers hul eie leerfilosofieë moes help bou en bewus moes word van hul eie leerprosesse. Die jare van die 1980's tot

1990's was volgens die navorsing van Freeman (2002:1-13), beduidend in die herkonseptualisering van onderwysers se praktyke en hul geesteslewe. Hy het volgehou dat die feit dat onderwysers 'n komplekse geesteslewe het, wat dui op die ontwikkeling van eie onderwyserperspektiewe, ten volle gedurende hierdie tydperk aanvaar is. Die onderwysersopleidingsveld het dus begin besef dat onderwysersopleiers ondersoek moes doen oor onderwysers se kognitiewe wêreld en persoonlike onderwyspraktyke om te verstaan hoe taalonderwysers leer om te leer. Met die ontwikkeling van navorsing in kognitiewe sielkunde, het in die vroeë 1990's belangstelling in onderwyserperspektiewe aandag ontvang en dit het in die laat 1990's, volgens Gabillon (2013:4) verdere stimulering gekry.

Freeman (2002:1-13) beskou die 1990's tot 2000 as die konsolidasieperiode met betrekking tot die veranderende sienings van onderwysersopleiding en denkprosesse. Hy het waargeneem dat navorsingsparadigmas gedurende hierdie konsolidasieperiode na die postmoderne perspektief verskuif het, wat onderwysers se denkprosesse as hoogs konteksafhanklik beskou. Uit hierdie postmoderne perspektief is onderwysers se perspektiewe met hulle agtergronde, ervarings en hul sosiale kontekste verweef. Hierdie standpunt beklemtoon dat elke onderwyser sy/haar klaskamerrealiteite of -konteks op 'n eie en unieke wyse waarneem en analiseer ten einde 'n beter begrip of verstaan daarvan te vorm (Gabillon, 2013:4).

Hierdie agtergrond illustreer hoe daar met die verloop van tyd 'n groter begrip ontstaan het dat die bestaan van onderwysers se eie perspektiewe, 'n realiteit is en in onderwysersopleidingsprogramme verreken moes word. Dit is dan ook belangrik om te ondersoek tot welke mate hierdie korrelasie in die literatuur oor taalonderrig aanwesig is. Die navorser van hierdie studie omskryf voorts die verband tussen Borg (2003:83) se voorgestelde wisselwerking tussen die professionele opleiding van die onderwyser en die perspektiewe wat hy/sy oor onderrig en leer behou.

Verskeie taalonderrigstudies maak melding van Kagan (1992:129-169) se invloedryke werk oor die impak van onderwysersopleiding op onderwyserperspektiewe wat voorgestel het dat die verhouding tussen hierdie twee aspekte nie werklik betekenisvol is nie. Daar bestaan egter ook kritiek op Kagan (1992:129-169) se bevindinge, waar navorsers soos Dunkin (1995:1996) haar gevolgtrekkings ernstig bevraagteken (Borg, 2003:83). 'n Voorbeeld van 'n studie wat wel 'n verbinding gevind het tussen

taalonderwysers se onderwysersopleiding en perspektiewe oor taalonderrig was die navorsing van Cabaroglu en Roberts (2000:393).

Cabaroglu en Roberts (2000:393) rapporteer oor hul navorsing oor hoe perspektiewe van voornemende onderwysers tydens onderwysersopleiding verander. Hierdie navorsers het diepgaande onderhoude met 20 Moderne Tale nagraadse onderwysstudente gevoer om die proses van perspektiefontwikkeling te analiseer. Hulle het gevind dat slegs een deelnemer se perspektiewe gedurende die program onveranderd gebly het. In hierdie studie het bewyse van verandering uit die ontleding van onderhoudsdata bestaan, waaruit die outeurs kategorieë van perspektiefontwikkelingsprosesse ontwikkel het. In die data van die wydverspreide veranderinge in perspektiewe wat in hierdie studie gevind is, stel die skrywers voor dat geleenthede vir studente-onderwysers om vroeg in die onderwysersopleidingsprogram hul voormalige perspektiewe te konfronteer, belangrik was, en hulle beskryf maniere hoe sulke geleenthede aan die betrokke studente gebied word. Cabaroglu en Roberts (2000:393) kom tot die gevolgtrekking dat die prosesse wat hulle in hul studie beskryf het, in teenstelling is tot standpunte oor konseptuele onbuigsamheid in die professionele groei van studente-onderwysers. Hulle hou dus hulle bevindinge as 'n meer realistiese beeld voor vir die veranderinge wat tydens onderwysersopleiding in studente-onderwysers se perspektiewe oor onderrig en leer kan plaasvind.

Die navorser van hierdie studie ondersteun die bevinding dat die professionele opleiding van die onderwyser 'n integrale rol kan speel in die perspektiefvorming van die onderwyser. Die navorser sal hierdie aspek tydens die semigestruktureerde onderhoude verder ondersoek om sodoende die korrelasie tussen onderwysopleiding en perspektiewe oor tegnologie-integrasie in die taalonderrigruimte binne die kontekstuele raamwerk van hierdie gevallestudie, probeer bepaal.

- **Klaskamerpraktyke en Kontekstuele Faktore**

Borg (2003:81-86) verwys ook na die invloed wat beide kontekstuele faktore en die klaskamerpraktyk op onderwysers se perspektiewe uitoefen. Figuur 2.1 illustreer nie net hoe kontekstuele faktore onderwysers se perspektiewe kan beïnvloed nie, maar ook die moontlikheid dat kontekstuele faktore die onderwyserpraktyk direk kan beïnvloed (sonder dat daar noodwendig 'n verandering in perspektief ontstaan). Die

gevolg hiervan is 'n simbiotiese verhouding wat volgens Foss en Kleinsasser (1996:441) tussen onderwyserperspektief en -praktyk ontstaan. Die verhouding tussen die onderwyserperspektief en -praktyk sal breedvoeriger in 2.2.3 bespreek word.

Die wisselwerking tussen kontekstuele faktore en klaskamerpraktyke as sleuteldimensies in die ontwikkeling van die onderwyserpraktyk (sien Borg (2003:81-86), word ook deur Ertmer (1999:47-61) beklemtoon. Alhoewel daar min geskryf is oor hoe onderwysers se perspektiewe oor tegnologie gevorm word, kan daar volgens Ertmer (2005:30) aangeneem word dat die ontwikkeling van perspektiewe oor tegnologie-integrasie op dieselfde beginsels as algemene opvoedkundige perspektiewe gegrond word. Borg (2003:81-86) se sleuteldimensies vir die ontwikkeling van onderwyserperspektiewe kan met ander woorde beskou word as faktore wat die onderwyser se oortuigings oor die gebruik van tegnologie in die klaskamer sal beïnvloed. Onderwysers se vroeë onderrig- en leerervarings, hulle professionele opleiding, asook alledaagse praktykervarings in verband met tegnologie-integrasie, kan as 'n belangrike elemente in die vorming van onderwyserperspektiewe beskou word. Die verhouding tussen die onderwyserperspektief en -praktyk word vervolgens in 2.2.3 bespreek.

2.2.3 Die verhouding tussen onderwyserperspektiewe en -praktyk

Daar is volgens Fives en Buehl (2012:480) 'n belangrike skakel tussen onderwyserperspektiewe en hul verhouding tot praktyk. Hierdie veronderstelling deur Fives en Buehl (2012:480) is reeds in 1989 deur Cumming uitgelig. Cumming (1989:46-47) beklemtoon die verhouding tussen onderwyserperspektiewe en -praktyk deur te erken dat daar 'n verwantskap is tussen die onderwyser se praktyk en die onderwyser se unieke ervarings, individuele konsepte en hulle interaksies met plaaslike kontekste. Onderwyserpraktyk word dus nie volgens Cumming (1989:46-47) deur voorgeskrewe modelle van opvoedkundige teorie bepaal nie, maar spruit uit die persoonlike perspektiewe wat deur die onderwyser gehuldig word.

Die navorser van hierdie studie beredeneer egter dat Cumming (1989:46-47) se veronderstelling in hierdie verband gedeeltelik waar is. Alhoewel daar beslis 'n skakel tussen onderwyserperspektiewe en die -praktyk bestaan, moet die voorgeskrewe kurrikulumvereistes en departementele verwagtinge tog as 'n belangrike bepaler vir onderwyserpraktyke erken en verreken word. 'n Argument waarby die navorser van

hierdie studie aanklank vind, word deur Vandeyar en Killen (2006:8) voorgestel. Vandeyar en Killen (2006:8) beskryf perspektiewe as geïntegreerde stelsels van konsepte wat funksioneer om betekenis aan die interaksies in klaskamers te verleen. Hierdie geïntegreerde stelsels van konsepte verwys na 'n breë spektrum kwessies (amptelike kurrikulum, persoonlike ervarings, kontekstuele faktore, opleiding, ensovoorts) wat uiteindelik die onderwysers se persoonlike teorieë oor onderrig vorm. Perspektiewe kan ook in hierdie verband volgens Vandeyar en Killen (2006:8) as determineerders vir handelingte beskou word, omdat dit onderwysers se oordele beïnvloed om op maniere op te tree wat daardie perspektiewe sal versterk.

Burns het vroeër (1992:64) geargumenteer dat onderwysers se persoonlike teorieë oor onderrig en leer, dit wil sê, hulle alledaagse klaskamerpraktyke wat deur persoonlike perspektiewe gemotiveer word, as die kern van onderrig en leer bestempel kan word. Hy beklemtoon ook dat dit essensieel is om maniere te vind waar onderwysers hierdie persoonlike onderrig- en leerteorieë kan artikuleer en reflekteer oor watter perspektiewe hulle klaskamerinteraksies motiveer. Hierdie beskouing sluit aan by die doel van hierdie navorsing, deurdat daar aan deelnemende onderwysers die geleentheid gebied sal word om oor hulle taalonderrigpraktyke na te dink en moontlik hul eie persoonlike onderrig- en leerteorieë te konstrueer.

Fang (1996:47-65) se werk beskryf egter ook oënskynlike teenstrydighede tussen onderwysers se perspektiewe aan die een kant en hul klaskamerpraktyke aan die anderkant. Die outeur beskryf 'n aantal studies waarin navorsers 'n geringe ooreenkoms tussen onderwysers se perspektiewe en hul onderrigpraktyke waargeneem het en stel dan voor dat kontekstuele faktore met onderwysers se vermoë inmeng om konsekwent hul oortuigings in die praktyk toe te pas. Ander studies wat Fang (1996:47-65) se argumente steun, verwys na ander kontekstuele aspekte wat die onderwyser se verhouding tussen perspektiewe en praktyke kan beïnvloed. Schulz (2001:248-258) verwys na sosio-opvoedkundige kontekste, byvoorbeeld klasgrootte of klassamestelling, terwyl Crookes (1997:67-79) na die sillabus en werkslading verwys en die breër invloedryke opvoedkundige toestande skets, wat 'n beduidende uitwerking op onderwyserperspektiewe en -praktyk kan hê, soos byvoorbeeld eksamendruk en onderwysbeleide.

Ter versterking van hierdie argumente illustreer Fives en Buehl (2012:475) hoe 'n onderwyser byvoorbeeld 'n stabiele perspektief oor die lewensvatbaarheid van konstruktivistiese onderrig- en leerbenaderings kan hê, maar die onderrigpraktyk moontlik kan verander soos wat die onderwyser vanuit 'n spesifieke leerkonteks reageer, byvoorbeeld die beskikbare hulpbronne en leerders se voorkennis. Schulz (2001:248-258) het vroeër ook omskryf hoe onderwysers moontlik hulle onderrigpraktyke moet verander ten einde 'n groter belyning met hul leerders se verwagtinge te bevorder. Hierdie waarneming word as uiters relevant vir die doeleindes van hierdie studie erken en gevolglik word die onderrig- en leerverwagtinge van beide die taalonderwyser, asook die hedendaagse leerder wat deur die betrokke onderwysers onderrig word, in hoofstuk 4 aangespreek.

Volgens Fives en Buehl (2012:475) wil dit voorkom asof onderwysers se perspektiewe, konteks- (of situasie-) afhanklik is. 'n Konteksafhanklike siening van perspektiewe sou veronderstel dat onderwysers se perspektiewe op grond van die spesifieke situasie wat bestaan, verander. Hierdie situasies verwys na die inhoud wat onderrig moet word, die fisiese hulpbronne in die omgewing en die spesifieke leerders wat aanwesig is. In teenstelling hiermee sou 'n konteks-onafhanklike perspektief voorstel dat onderwysers redelik samehangende perspektiewe in verskeie kontekste hou.

Fives en Buehl (2012:475) se argument dat kontekstuele faktore 'n simbiotiese verhouding tussen die onderwyserperspektief en -praktyk tot stand kan bring, sluit ook by die vroeëre bevindinge van Borg (2003:82) aan. Hierdie onderhawige studie het reeds by 2.2.2 omskryf hoe die onderwyser se konteks sy/haar perspektiewe oor onderrig en leer kan beïnvloed, wat gevolglik 'n betekenisvolle uitwerking op die onderwyserpraktyk kan uitoefen. Die navorser het egter ook betoog dat dit wel die geval kan wees dat kontekstuele faktore 'n direkte verandering in die onderwyserpraktyk meebring, sonder dat die perspektiewe noodwendig enigsins gaan verander. In die kontekstuele raamwerk van hierdie studie sal 'n voorbeeld van so 'n geval wees waar die taalonderwyser positiewe oortuigings oor die gebruik van tegnologie vir taalleer behou, maar weens kontekstuele faktore (soos beperkte onderrigtyd) beperk word om daardie voorkeur-onderrigmetodes in die alledaagse praktyk toe te pas.

Die navorser beaam Ertmer, Gopalakrishnan en Ross (2001:55-61) se stelling dat onderwysers se perspektiewe oor die gebruik van klaskamertegnologie nie altyd by hul klaskamerpraktyke pas nie. Ten spyte van die feit dat die meeste onderwysers wat aan Ertmer *et al.* (2001:55-61) se studie deelgeneem het, aangedui het hulle is aanhangers van konstruktivistiese filosofieë, het hulle tegnologie op maniere geïmplementeer wat die beste beskryf kan word as 'n "wisselvallige benadering". Hierdie benadering het behels dat hulle soms hul leerders in egte, projekgebaseerde werk laat betree het, maar ander kere weer verwag het hul leerders moet ongekontekstualiseerde feite leer. Onderwysers se verduidelikings vir hierdie teenstrydighede bevat dikwels verwysings na kontekstuele beperkings, soos kurrikulêre vereistes of sosiale druk wat deur ouers, eweknieë of administrateurs uitgeoefen word.

'n Verdere kontekstuele faktor wat 'n beduidende invloed op die onderwyser se perspektiewe aangaande tegnologiese praktyke binne die onderrigruimte kan uitoefen, dui op wat Zhao, Pugh, Sheldon en Byers (2002:482-515) 'die gaping tussen 'n nuwe en bestaande praktyk' noem. Daarmee bedoel die outeurs dat hoe verder die nuwe praktyk vanaf onderwysers se gemaksones verwyder is, hoe skraler is die kans dat pedagogiese verandering sal plaasvind. Hiermee stel Ertmer (2005:30-31) gevolglik voor dat onderrigtegnoloë moet oorweeg om tegnologie as 'n instrument bekend te stel, met die doel om take uit te voer wat deur die onderwyser as belangrik en noodsaaklik beskou word (byvoorbeeld ouerkommunikasie en die lokalisering van relevante onderrigbronne). Sodra die instrument gewaardeer is, kan die klem oorskakel na sy potensiaal om addisionele of nuwe take te behaal (byvoorbeeld, sodra onderwysers gemaklik raak om deur middel van e-posse met ouers te kommunikeer, kan hulle bereid wees om leerders toe te laat om e-posse te gebruik om met eweknieë in ander skole, provinsies en selfs oor die wêreld te kommunikeer). Hierdie aktiwiteit beskik oor die potensiaal om onderwysers se perspektiewe oor die gebruik van tegnologie te beïnvloed om sodoende hoëvlakdoelwitte te bereik (byvoorbeeld outentieke skryfwerkaktiwiteite en multikulturele samewerking).

Ertmer (2005:30-31) verwys verder na Niederhauser en Stoddart (2001) wat voorstel dat onderwysers tegnologie op maniere sal gebruik wat in ooreenstemming met hul persoonlike perspektiewe oor kurrikulum- en onderrigpraktyk is. Die redenasie wat Niederhauser en Stoddart (2001) volgens Ertmer (2005:30-31) hier wil tuisbring, is dat

indien tegnologie aangebied word as 'n instrument om byvoorbeeld leerdergesentreerde leer te fasiliteer, onderwysers met onderwysergesentreerde perspektiewe, minder geneig is om die instrument as sodanig te gebruik. Die teenpool van die argument is dat indien die gebruik van tegnologie die soort tradisionele aktiwiteite waarmee hulle gemaklik is, ondersteun, is die waarskynlikheid van tegnologie-integrasie groter.

Kim *et al.* (2013: 77) stipuleer egter dat alhoewel onderwysers se pedagogiese kennis as 'n belangrike faktor vir effektiewe tegnologie-integrasie beskou kan word, verklaar dit nie waarom onderwysers met voldoende pedagogiese kennis steeds tegnologie op uiteenlopende wyses binne die onderrigruimte gebruik nie. In 'n poging om te verstaan waarom tegnologie anders (of glad nie) in onderrig deur onderwysers wat toegerus is met relevante kennis geïntegreer word nie, omskryf Ertmer (1999:47-61) twee stelle struikelblokke wat dikwels met tegnologie-integrasie geassosieer word. Die outeur verwys eerstens na eerste-ordestruikelblokke wat dui op kommerfaktore soos omgewingsgereedheid (byvoorbeeld rekenaars, internettoegang) en onderwyserkennis. Hierdie struikelblokke sluit aan by Borg (2003:83) se diagram wat die invloed van kontekstuele faktore op klaskamerpraktyke uitbeeld. Die tweede stel struikelblokke word uitgekien as tweede-ordestruikelblokke en sluit faktore soos onderwyserperspektiewe in. Tweede-ordestruikelblokke word gedefinieer as die intrinsieke faktore wat tegnologie-integrasie belemmer en 'n positiewe of negatiewe uitwerking op onderwysers se tegnologie-integrasie kan uitoefen, selfs wanneer eerste-ordestruikelblokke oorkom word. Ertmer *et al.* (2012:423) voeg by dat tweede-ordestruikelblokke na die interne kwessies aangaande die onderwyser verwys en sluit onderwysers se vertrouwe in hul eie vermoëns, perspektiewe oor die leerproses, asook wat hulle van mening is die waarde van tegnologie vir die onderrig- of leerproses is.

'n Moontlike tekortkoming van die bevindinge van Ertmer *et al.* (2012:423), is die verbintenis tussen eerste-orde- en tweede-ordestruikelblokke. Hierdie waarneming word binne die navorsing van Borg (2003:83) geëggo wat illustreer hoe kontekstuele faktore 'n besliste uitwerking op die praktyk kan hê, wat uiteindelik weer onderwyserperspektiewe beïnvloed. Binne die konteks van hierdie onderhawige studie is die verbintenis en wisselwerkende verhouding tussen eerste-ordestruikelblokke en twee-ordestruikelblokke beduidend. Die vraag wat uit hierdie waarneming ontstaan, hou verband met teenstrydighede rondom onderwysers wat die

waarde van tegnologie erken en positief teenoor vervlegte-leerbenaderings ingestel is, maar tog teenstrydige praktyke in die taalonderrigruimte toepas.

'n Moontlike antwoord op die bostaande problematiek word deur die navorser van hierdie studie in ooreenstemming met Kim *et al.* (2013:76-77) en Ertmer *et al.* (2012:423-424) voorgehou: kennis wat met die pedagogie en inhoud van tegnologie-integrasie verband hou, staan sentraal tot die ontsluiting van die volle potensiaal van tegnologiese onderrig en leer. Spesifieke argumente met betrekking tot die integrasie van tegnologie binne die taalonderrigruimte sal in meer diepte by 2.4.6.1 aangespreek word.

Die navorser van hierdie studie beklemtoon ook dat dit fundamenteel tot die verbetering van gehalte tegnologie-integrasie is dat onderwysers se perspektiewe oor tegnologiese praktyke erken sal word as 'n belangrike faktor wat volgens Kim *et al.* (2013:77) tegnologie-integrasie sal vertraag of inhibeer. Kim *et al.* (2013:77) argumenteer dat selfs wanneer tegnologie en tegniese kennis in plek is, dit wil sê, wanneer eerste-ordestruikelblokke soos deur Ertmer (1999:47-61) geïdentifiseer, voorkom word, effektiewe tegnologie-integrasie vereis dat onderwysers ten volle vernuwing in die onderrigmetodologie sal ondersteun. Volgens Kagan (1992:65-90) voorspel, reflekteer en bepaal onderwysers se perspektiewe hul werklike onderwyspraktyk. Pajares (1992:307-332) het byvoorbeeld getoon dat onderwysers se onderrigstyle, afhangende van hulle verskillende perspektiewe, kan verskil – selfs wanneer die onderwysers oor soortgelyke kennis en vaardighede beskik. In hierdie verband beklemtoon Pajares (1999:65-90) dat onderwyserperspektiewe as selfs invloedryker as onderwyserkennis beskou kan word.

Dit is dan juis Pajares (1999:65-90) se stelling wat as regverdiging vir die volgende afdeling van hierdie literatuurstudie dien. Die kontekstualisering van onderwyserperspektiewe binne die breër onderwyseridentiteit, word as 'n noodsaaklike oorweging deur die navorser vir die doeleindes van hierdie studie beskou.

2.2.4 Die kontekstualisering van onderwyserperspektiewe binne die raamwerk van onderwyseridentiteit

Die proses om 'n onderwyser te word, is volgens Chong, Ling en Chuan (2011:30) 'n gekontekstualiseerde een. Die outeurs is van mening dat die ontwikkeling van 'n professionele identiteit 'n tydsame proses is en die verwerwing van insig in professionele praktyke, waardes, vaardighede en kennis wat vereis word en in die beroep beoefen word, behels. Binne die domein van onderrig en leer, is onderwysers se professionele identiteite verwant aan hulle konsepte of beelde van die 'self.' Beijaard, Meijer en Verloop (2004:108) voer aan dat hierdie begrippe of beelde van 'self' grootliks deur konsepte soos refleksie en selfevaluering bepaal word en hierdie waarnemings van professionele identiteit bepaal weer hulle houdings teenoor opvoedkundige veranderinge.

Oslan (2016:139) definieer onderwyseridentiteit as die gevolge wat spruit uit die invloed van onmiddellike kontekste, voorafgaande konstruksies van 'self', sosiale posisionering en betekenisstelsels. Individueel word hierdie faktore elk as 'n invloed beskou wat uiteindelik 'n veranderende konstruksie van die self, naamlik die onderwyseridentiteit, teweeg bring. Hierdie vloeibare faktore raak binne-in die vloei van die onderwyser se alledaagse aktiwiteite soos wat hy/sy gelyktydig op gegewe kontekste en menslike verhoudings moet reageer, verweef.

Sfard en Prusak (2005:15) benadruk egter hoe kollektiewe diskoerse persoonlike wêreld vorm en hoe individuele stemme in die stem van 'n gemeenskap geïntegreer word. Hierdie standpunt word as 'n geldige argument ter bestudering van onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering erken, omdat daar tans in die onderwysmilieu sterk klem geplaas word op die aanneming van toekomsgerigte onderrig- en leerbenaderings, soos die gebruik van tegnologie in die klaskamer.

Die navorser se argument in hierdie verband sluit by die bevindinge van Beijaard *et al.* (2004:108) aan. Die navorsers motiveer dat dit nie bloot die breë, aanvaarbare beelde is wat in die samelewing voorgehou word oor wat van 'n onderwyser verwag word, wat deurslaggewend is met betrekking tot onderwyseridentiteit nie, maar ook faktore wat onderwysers self as belangrik in hul professionele werk en private hoedanigheid vind, gebaseer is op beide hul ervarings in die praktyk en hul

persoonlike agtergronde. Hierdie beskouing kan ook die navorsing van Wenger (1998:149) gevind word, wat 'n duidelike verband tussen die persoonlike en professionele self van 'n onderwyser trek. Volgens Wenger (1998:149) is hierdie twee konsepte spieëlbeelde van mekaar, wat beide deur die onderhandelde ervaring van die 'self' asook binne plaaslike en globale kontekste op 'n dinamiese wyse gevorm word.

Coldron en Smith (1999:712) definieer, in ooreenstemming met Beijaard *et al.* (2004:108) en Wenger (1998:149), onderwyseridentiteit as 'n komplekse, multidimensionele en dinamiese stelsel van voorstellings en betekenisbeelde wat ontwikkel, wat oor tyd uit die interaksies tussen die persoon en 'n omgewing ontwikkel. Coldron en Smith (1999:712) betoog dat onderwysers deurlopende skeppers van hulle eie professionele identiteit is. Dit gaan volgens hierdie outeurs oor die verkryging van 'n identiteit wat sosiaal geregverdig is. Hierdie proses begin met die toekenning van kwalifiserende status as onderwyser en ontwikkel voorts in die manier waarop kollegas, kinders en ouers op hierdie verkrygte status reageer. Dit is egter ook belangrik om te erken dat 'n onderwyser se identiteitsontwikkeling ook onderhewig is aan die invloede van die gemeenskap waarby hy/sy betrokke is. Daar kan volgens Beauchamp en Thomas (2009:180) verwag word dat beginneronderwysers, wie se identiteite nog in 'n ontwikkelingsproses is, veral die impak van 'n gemeenskapskonteks kan ervaar. Hierdie onderwysers moet dus bewus wees van die vorming van hul eie identiteite wat in hierdie konteks sal plaasvind.

Sachs (2005:15) beklemtoon dat die onderwyser se professionele identiteit as sentraal tot die onderwysberoep beskou kan word. Hierdie identiteit bied 'n raamwerk vir onderwysers oor hulle eie idees oor wie hulle wil wees, hoe om op te tree en hoe om hulle werksomgewing, asook hulle plek in die samelewing te verstaan. Sachs (2005:15) veronderstel, in teenstelling met Beauchamp en Thomas (2009:180), dat onderwyseridentiteit nie iets is wat vasgestel is of deur die gemeenskap/magsfigure voorgeskryf kan word nie, maar eerder 'n proses is van internalisering van ondervindings deur die individuele onderwyser.

Dit is binne hierdie teenstrydighede in die argumente van Beauchamp en Thomas (2009:180) en Sachs (2005:15) wat die verwysing na die onderwyseridentiteit in die konteks van hierdie studie na vore tree. Die navorser van hierdie studie het reeds

beklemtoon dat die onderwyseridentiteit as dinamies en vloeibaar beskou moet word; dat die professionele identiteit van die onderwyser en die persoonlike 'self' nou aanmekaar verbind is en dat beide die persoonlike internalisering van ondervindings, sowel as interaksies met die gemeenskap, meewerk in die vorming van onderwyseridentiteit. Hierdie aspekte word deur die navorser van hierdie studie as belangrike oorwegings binne onderwysers se perspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering vir taalonderrig aan die 21ste-eeuse leerder, beskou.

Die navorser van hierdie studie beskou dus die insluiting van die onderwyseridentiteit in die raamwerk van hierdie studie as 'n belangrike faktor omdat onderwyseridentiteit as 'n analitiese lens gebruik kan word om aspekte van onderwyserperspektiewe oor taalonderrig en leer te ondersoek. Die beskouing wat deur hierdie studie gehuldig word en reeds by 2.2.1 en 2.2.2 breedvoerig omskryf is, is dat onderwysers se perspektiewe aangaande tegnologie-integrasie binne die taalonderrigruimte in ander oortuigings ingesluit word, soos dié wat met die kurrikulum, onderrig, kennis, onderrig en leer verband hou. Kagan (1992: 65-90) beweer dat onderwysers se perspektiewe waarskynlik die duidelikste maatstaf van 'n onderwyser se professionele ontwikkeling kan wees.

Day (1999:2) versterk Kagan (1992) se argument rakende die verreikende invloed van onderwyseridentiteit deur die manier waarop die kurrikulum verstaan word, te koppel aan onderwysers se konstruksies van hul persoonlike en professionele identiteite. Inhouds- en pedagogiese kennis kan volgens Day (1992:2) nie geskei word van onderwysers se persoonlike en professionele behoeftes nie. Die navorser is ook van mening dat onderwyserperspektief ook nie in isolasie bestudeer kan word nie, maar dat aspekte met betrekking tot onderwyserperspektiewe binne die breër raamwerk van die onderwyseridentiteit ondersoek moet word.

Onderwyseridentiteit, wat 'n verskeidenheid faktore behels, beide persoonlik, soos emosie, en ook eksterne faktore, soos werk- en lewenservarings in bepaalde kontekste (Beauchamp en Thomas, 2009:177) sal die nodige agtergrond vir die navorser bied om te verstaan waarom onderwysers sekere perspektiewe behou. 'n Voorbeeld ter illustrasie van hierdie argument dui op die bestudering van onderwyserperspektiewe aangaande die gebruik van tegnologie vir onderrig- en leerdoeleindes. Identiteitsfaktore, soos die onderwyser se vertrouwe in sy/haar vermoë

om tegnologie te gebruik, wat waarskynlik verband hou met die omgewing/era waarin die onderwyser blootstelling aan hierdie vaardighede gekry het, sal beduidende kontekstuele faktore wees indien die navorser wil 'verstaan' hoe die onderwyser werklik oor tegnologie in die klaskamer voel.

Beijaard *et al.* (2004:109) beaam hierdie verwantskap tussen onderwyseridentiteit en die uiteindelijke perspektiewe en houdings wat onderwysers moontlik oor veranderinge in die opvoedkundige konteks kan behou. Die outeurs verklaar dat navorsing oor onderwysers se professionele identiteitsvorming ook bydra tot die begrip en erkenning van hoe dit voel om onderwysers in hedendaagse skole te wees, waar snelle veranderinge plaasvind en hoe onderwysers hierdie veranderinge hanteer. Vanuit hierdie oogpunt, veronderstel Beijaard *et al.* (2004:109) dat dit belangrik is om aandag te skenk aan die persoonlike deel van onderwysers se professionele identiteit.

Opvoedkundige veranderinge wat tans plaasvind, kan byvoorbeeld in teenstelling wees met wat onderwysers persoonlik begeer en ervaar. So 'n konflik kan lei tot wrywing in onderwysers se professionele identiteit in gevalle waar die 'persoonlike' en die 'professionele' te ver van mekaar af is. Zembylas (2003:122) beklemtoon hoe die emosies wat onderwysers ervaar, en in sommige gevalle aangemoedig word, of as verbode in sekere kontekste geag word, die onderrigmoontlikhede kan uitbrei of beperk. Die navorser erken hierdie aspekte as belangrike faktore om in ag te neem ter bestudering van onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer binne die taalonderrigruimte en daarbenewens is hierdie aspekte tydens die onderhoude en fokusgroep in ag geneem.

Beauchamp en Thomas (2009:183) benadruk dat geleentehede vir onderwysers om oor gedagtes en praktyke te reflekteer, 'n baie belangrike rol in opvoedkundige navorsing speel. Refleksie kan beskou word as 'n geleentheid om vooruit te kyk na 'n toekomstige praktyk of 'n toekomstige denkwysie wat onderwyserontwikkeling kan inlig. Die verwysing na refleksie raak dus relevant binne die konteks van hierdie studie, omdat onderrig as 'n wye intellektuele, sowel as emosionele aktiwiteit, waarbinne onderwysers komplekse besluite neem, beskou word. Onderwysers is aktiewe en ondersoekende professionele persone wat sekere perspektiewe aangaande onderrig en leer behou, wat binne hul breër onderwyseridentiteit verweef is.

Die navorser bevestig die onderwyser se vryheid om sy/haar beroep in terme van sy/haar perspektiewe, verpligtinge, waardes en kritiese oordele, te beoefen. 'n Veelvakkige begrip van onderwyserperspektiewe is reeds breedvoerig in hierdie hoofstuk omskryf.

In 2.3 sal daar vervolgens 'n toeligting van die akademiese landskap van vervlegte leer binne die taalonderrigomgewing aan die 21ste-eeuse leerder, gegee word.

2.3 VERVLEGTE LEER: 'N VERVLEGTING VAN DIE BESTE PRAKTYKE VAN 21STE-EEUSE TAALONDERRIG

2.3.1 Die verband tussen tegnologie-integrasie en onderwyserperspektiewe

Volgens Guskey (1988:63) behels die meerderheid van opvoedkundige verbetering, die implementering van nuwe of alternatiewe onderrigpraktyke. Kim *et al.* (2013:76-77) maak die stelling dat tegnologie as 'n internasionale verskynsel, 'n belangrike deel van mense se alledaagse lewens geword het en dat pogings om onderwys deur middel van tegnologie-integrasie te verbeter, wêreldwyd sterk in onderwysersopleiding en professionele ontwikkeling beklemtoon word.

Grand-Clement (2017:4) en Taylor en Van der Merwe (2019:5) beaam hierdie argument dat tegnologie deel vorm van die hedendaagse leerder se algehele verwysingsraamwerk en dat hierdie aspek binne die kontekstuele raamwerk van die 21ste-eeuse klaskamer, in ag geneem moet word. Die onderwyser word dus genoodsaak om die ontwikkeling van tegnologiese vaardighede by leerders binne die klaskamerruimte, te verreken.

Die navorser van hierdie studie het reeds by 2.2.3 beklemtoon dat die verbetering van gehalte tegnologie-integrasie fundamenteel is en dat onderwysers se volgehoue perspektiewe oor tegnologiese praktyke as 'n belangrike faktor erken moet word, anders kan tegnologie-integrasie vertraag of inhibeer word (Kim *et al.*, 2013:77).

Vervlegte leer, as kombinasie van aangesig-tot-aangesig en aanlyn onderrig, word deur die navorser as 'n onderrigleerbenadering beskou wat die herdefiniëring van taalonderrig moontlik maak. Binne hierdie onderrig- en leerparadigma word tegnologie gebruik om nuwe, voorheen ondenkbare take te skep en om samewerkende, konstruktivistiese en outentieke leerervarings te ondersteun.

Alhoewel vervlegte-leerbenaderings volgens Halverson *et al.* (2014:20), met toenemende sukses wêreldwyd as onderrigleermetode aangeneem word, is dit hierdie studie se uitgangspunt om onderwysers binne die Suid-Afrikaanse konteks, se perspektiewe van hierdie onderwysbenadering te verstaan. Halverson *et al.* (2014:20) toon aan dat slegs 1,4% van studies binne die tema van ervarings oor vervlegte leer, op die direkte belewenisse van die onderwyser fokus.

Die navorser van hierdie studie is van mening dat die onderwyser 'n kern rol binne die uitvoerbaarheid van vervlegte leer in die klaskameromgewing speel, aangesien hulle bepaalde perspektiewe en beskouinge oor relevante onderrigleer het wat 'n rol kan speel. Dit is verder die oortuiging van navorser, in ooreenstemming met die bevindinge van Cumming (1989), Burns (1992), Vandeyar en Killen (2006) en Fives en Buehl (2012), dat dit nodig is om onderwysers se perspektiewe te bestudeer, om sodoende 'n grondige begrip van die moontlike werking van onderwysers se denkprosesse te verkry aangaande kwessies soos onderwyserervaring, -bevoegdheid en -aanslag met betrekking tot vervlegte leer.

2.3.2 Definiëring van vervlegte leer

Vervlegte leer, wat aangesig-tot-aangesig en aanlyn leer-modaliteite kombineer, is 'n heterogene en ontwikkelende gebied van ontwerp en ondersoek (Halverson, Graham, Spring, Drysdale & Henrie, 2014:20). Halverson *et al.* (2014:20) brei uit op Bailey, Ellis, Schneider en vander Ark (2013:1-8) se premis oor vervlegte-leernavorsing deur by te voeg dat vervlegte leer 'n groot, ingewikkelde, veelvlakkige projek is, wat behels dat daar binne die opvoedkundige konteks heroorweeg word hoe die klas gestruktureer word, hoe tyd gebruik word en hoe beperkte hulpbronne toegewys word. Volgens Garrison en Kanuka (2004:97) verteenwoordig vervlegte leer 'n fundamentele herkonseptualisering en herorganisasie van die onderrig- en leerdinamiek.

Bonk en Graham (2006:5) definieer vervlegte leer as die voortgesette konvergensie van twee argetipes leeromgewings. Aan die een kant word die tradisionele aangesig-tot-aangesig-leeromgewing verteenwoordig, wat al eeue lank bestaan het. Aan die anderkant bestaan afstandsonderrig-leeromgewings, wat eksponensieel uitbrei, namate nuwe tegnologie die moontlikhede van kommunikasie- en interaksiesisteme vergroot. Die outeurs beskryf hoe hierdie twee leeromgewings in die verlede grootliks apart van mekaar gefunksioneer het omdat hulle verskillende media- en

metodekombinasies gebruik en die behoeftes van verskillende gehore aangespreek het. Tradisionele aangesig-tot-aangesig-leer het byvoorbeeld tipies in onderwysergerigte omgewings met persoon-tot-persoon-interaksie binne 'n sinchroniese leeromgewing plaasgevind. Afstandsonderrig het selfstudiemetodes beklemtoon, wat tipies in 'n asinchroniese, teks-gedrewe omgewing plaasgevind het (Bonk en Graham 2006:5).

Bonk en Graham (2006:5) se definisie word verder deur Bath en Bourke (2010:1) verhelder wat veronderstel dat vervlegte leer gerealiseer word in onderrig- en leeromgewings waar daar 'n effektiewe integrasie van verskillende modusse, asook modelle van onderrig en leerstyle, as gevolg van die aanneming van 'n strategiese en sistematiese benadering tot die gebruik van tegnologie bestaan. Die integrasie van onderrigtegnologieë moet egter volgens Bath en Bourke (2010:1) met die beste eienskappe van aangesig-tot-aangesig interaksie gekombineer word.

Garrison en Kanuka (2004:97) sluit hierby aan deur te omskryf hoe die werklike toets van sinvolle vervlegting na die effektiewe integrasie van die twee hoofkomponente (aangesig-tot-aangesig en digitale-tegnologie) verwys, sodat daar nie net tot die bestaande dominante benadering of metode toegevoeg word nie. Hierdie beskouing is relevant vir indien die 'dominante benadering' na 'n aangesig-tot-aangesig of 'n ten volle Internet-gebaseerde leerervaring verwys. Die kernargument wat Garrison en Kanuka (2004:97) benadruk is dat wanneer die goeie kenmerke van die Internet optimaal benut word, sowel as die kennis van hoe om digitale-tegnologie effektief met die voortreflike en betroubare eienskappe van aangesig-tot-aangesig leerervarings te integreer, word die aard en kwaliteit van die opvoedkundige ervaring verhoog.

Al-Huneidi en Schreurs (2017:1) sluit aan by Garrison en Kanuka (2004:97) se argumente oor die waarde van vervlegte leer, deur te illustreer hoe aangesig-tot-aangesig leer, voordele wat onderrig en leer binne 'n sosiale-interaktiewe omgewing inhou, wat 'n uitruil van idees fasiliteer en die moontlikheid van misverstande verminder. Hierdie tradisionele onderrigbenadering beperk aan die ander kant die moontlikhede om die kursusinhoud by leerders se vaardighede aan te pas of te akkommodeer en te weerspieël.

Al Huneidi en Schreurs (2017:1) plaas dus 'n "sosiale interaktiewe omgewing," die behoefte aan "selfgerigte leerruimtes" en die noodsaaklikheid om "kursusinhoud by

leerdervaardighede aan te pas” as sentrale beginsels van onderrig en leer. Hierdie opvatting word ook in die navorsing deur Bolstad *et al.* (2012:1-73) weerspieël, waarin die outeurs toekomstige oplossings vir voorsienbare uitdagings binne Europese onderwys- en opleidingsisteme bespreek. Bolstad *et al.* (2012:1-73) se verslag fokus op die ontwikkeling van ’n visie vir toekomsgerigte onderrig en leer en omskryf hoe die verpersoonliking van leer, die veranderende rol van onderwysers en die integrasie van inligtingskommunikasietegnologie (IKT) die boustene van 21ste-eeuse onderrig en leer sal vorm. Verdere temas wat deur Bolstad *et al.* (2012:1-73) omskryf word en wat as kerndoelwitte vir die integrasie van vervlegte leer binne die taalonderrigruimte deur die navorser van hierdie studie geïdentifiseer is, dui op die aanwending van tegnologie om lewenslange leer te bewerkstellig en multikulturele onderwys moontlik te maak.

Vervlegte-leernavorsing deur Al-Huneidi en Schreurs (2017:1) kan geïntegreer word met Bolstad *et al.* (2012:1-73) se beskouings oor 21ste-eeuse leer omdat Al-Huneidi en Schreurs aanvoer dat ’n enkele modus van onderriglewering moontlik nie genoeg keuses, betrokkenheid, sosiale kontak, relevansie en konteks bied, wat nodig is om suksesvolle onderrig en leer binne die kontekstuele raamwerk van die 21ste eeu te fasiliteer nie. Die outeurs benadruk dat vervlegte leer dus die beste ‘kombinasie’ van vervlegting moet bied tussen leeraktiwiteite, insluitend tradisionele klaskameronderrig, e-leertegnieke, leerdergesentreerde leer en selfstudie, wat leerkwaliteit, sosiale inhoud en leerders se interaktiwiteit verhoog. Vervlegte leer is dus volgens Al-Huneidi en Schreurs (2017:1) ’n evolusie van e-leer omdat die beste mengsel van tradisionele leer- en e-leermodaliteite gebied word.

Singh (2003:51-54) beklemtoon dat die regte kombinasie van vervlegting, kan verseker dat elke bestanddeel, individueel en gesamentlik, tot ’n sinvolle leerervaring kan bydra. Garrison en Kanuka (2004:99) opponeer Singh se oortuiging deur te redeneer dat dit nie alleenlik die regte mengsel van tegnologieë of die toenemende toegang tot leer is wat vervlegte leer bepaal nie. Vervlegte leer handel inherent oor die heroorweging en herontwerp van die onderrig-en-leer-verhouding. Ter aansluiting hierby noem Osguthorpe en Graham (2003:228) dat dit belangrik is om te verseker dat die kombinasie die sterkpunte van elke tipe leeromgewing insluit en dat die swakhede so ver as moontlik beperk sal word.

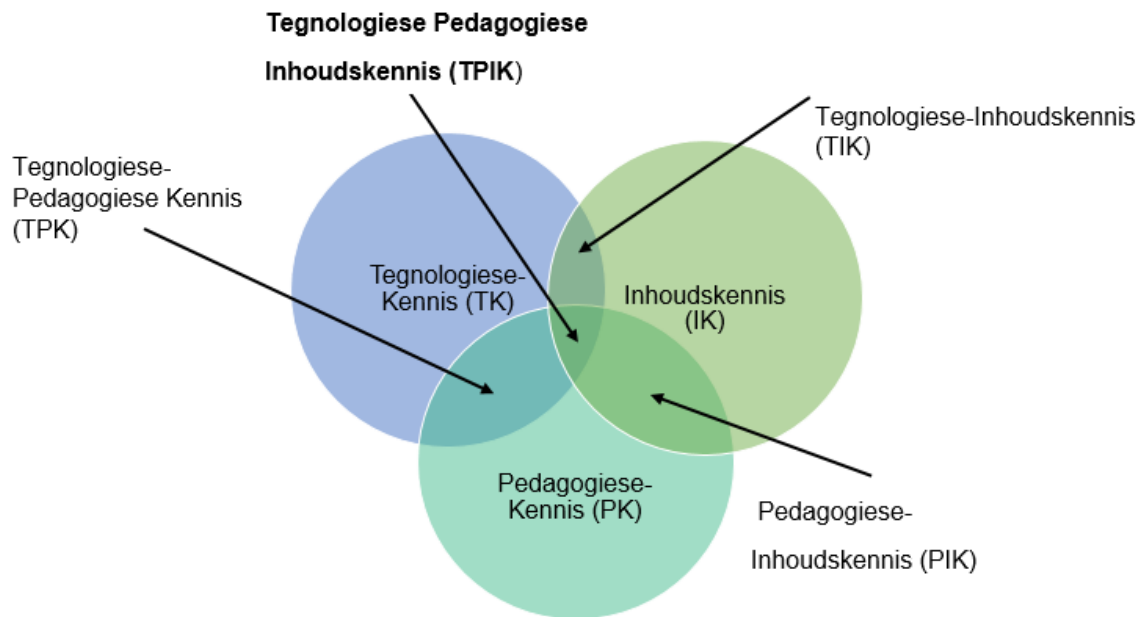
Binne die konteks van hierdie studie, word vervlegte leer as 'n kombinasie van aangesig-tot-aangesig en rekenaargesteunde leer in 'n enkele onderrig- en leeromgewing beskou. Die belangrikste doel vir die ontwerp van so 'n leeromgewing, is om die mees effektiewe en doeltreffende kombinasie van die twee leervorme vir individuele, asook kollektiewe leervakke, kontekste en doelwitte te vind.

Die volgende afdeling 2.3.3 verwys kortliks na moontlike tegnologie-beplanningsmodelle wat gebruik kan word om hierdie innoverende onderrig- en leerruimtes te skep.

2.3.3 Tegnologie-beplanningsmodelle vir die integrasie van sinvolle vervlegte-leerpraktyke.

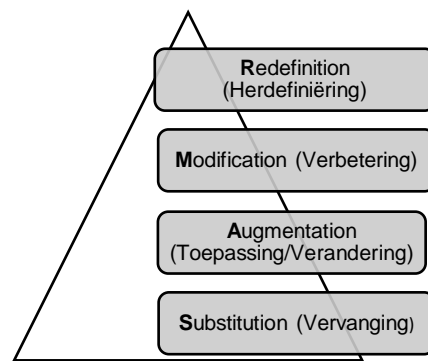
Mishra and Koehler (2006) se TPACK (TPIK) is 'n raamwerk vir tegnologie-integrasie wat drie tipes kennis identifiseer, wat onderwysers moet kombineer vir suksesvolle digitale-leerintegrasie. Hierdie kennissisteme verwys na Tegnologiese Kennis (TK), Pedagogiese Kennis (PK) en Inhoudskennis (IK), naamlik TPIK. Terwyl TPIK dikwels vergelyk word met Puentedura (2015) se SAMR-model, verskil hierdie raamwerke in omvang.

In die onderstaande figuur word die drie primêre vorme van kennis nie as aparte kennissisteme uitgebeeld nie. Trouens, die kruisings van elkeen kan as krities beskou word omdat die oorvleuelende areas dieper vlakke van begrip verteenwoordig. Die middelpunt, bekend as TPIK, verteenwoordig 'n volledige begrip van hoe om met tegnologie te onderrig. Hierdie konvergeerpunt veronderstel nie deeglike kennis van elk van die drie primêre konsepte as individuele entiteite nie, maar veronderstel eerder hoe om tegnologie te gebruik om konsepte te onderrig op 'n manier wat leerderervaringe bevorder deur middel van 'n volledige samesmelting van die onderskeie kennissisteme.

Figuur 2 2 TPIK-raamwerk (Mishra and Koehler, 2006)

Die oorspronklike TPIK-raamwerk is egter in 2018 uitgebrei deur die byvoeging van 'n nuwe domein, wat die kontekstuele faktore waarbinne die onderwyser tegnologie in die klaskamer integreer, uitlig. Mishra (2018:1) beweer dat die klaskamerkonteks 'n deurslaggewende impak op suksesvolle tegnologie-integrasie uitoefen en dat onderwysers se kennis van Tegnologie, Pedagogie en Inhoud binne hierdie oorweging in ag geneem moet word.

Die volgende tegnologie-integrasie beplanningsmodel waarna die navorser van die onderhawige studie verwys, dui op Puentedura (2015) se SAMR-model wat ontwerp is om 'n hoë vlak van tegnologiegebruik aan te moedig. Die letters "SAMR" staan vir Substitution (Vervanging), Augmentation (Toepassing/Verandering), Modification (Verbetering) en Redefinition (Herdefiniëring). Die SAMR-model kan as 'n spektrum vir tegnologie-integrasie beskou word, aan die een kant word tegnologie gebruik as 'n blote vervanging vir tradisionele gereedskap en aan die ander kant maak tegnologie-ervarings moontlik wat voorheen onmoontlik was. Hiermee volg 'n kort oorsig aangaande die onderskeie 'vlakke' van tegnologie-integrasie, soos voorgestel binne die SAMR-spektrum:

Figuur 2.3 SAMR-model (Puentedura, 2015)**Vervanging:**

Die eerste vlak van hierdie integrasie-model, verwys na die direkte vervanging van tradisionele metodes. Binne hierdie eerste vlak vra die onderwyser wat bereik kan word deur die vervanging van tradisionele gereedskap met tegnologie. Van der Merwe en Horn (2018:31) skets 'n voorbeeld waar hierdie vlak van die SAMR-model op leksikografie toegepas word en verwys na die gebruik van 'n elektroniese woordeboek met geen bykomende kenmerke het nie.

Toepassing/Verandering:

Hier word tradisionele metodes met digitale-gereedskap vervang, maar met aansienlike verbeterings tot die leerderervaring. Die gebruik van digitale gereedskap sal binne hierdie vlak die leerder se produktiwiteit en potensiaal verhoog. As dit volgens Van der Merwe en Horn (2018:31) op leksikografie toegepas word, kan dit beteken dat 'n gebruiker elektronies na 'n woord kan soek sonder om gebruik te maak van alfabetiese volgorde om 'n woord te soek.

Verbetering:

Gedurende hierdie stadium word daar vanaf verbetering na transformasie op die model beweeg. In plaas van toepassing of vervanging, is dit 'n werklike verandering in die ontwerp van die les en die leeruitkomst. Die sleutelvraag hier is of die gebruik van tegnologie die taak aansienlik verander? As dit op leksikografie toegepas word, kan dit beteken dat 'n gebruiker 'n woord kan soek deur gebruik te maak van intelligente voorspellings ten opsigte van die korrekte spelling van 'n woord (Van der Merwe en Horn, 2018:31).

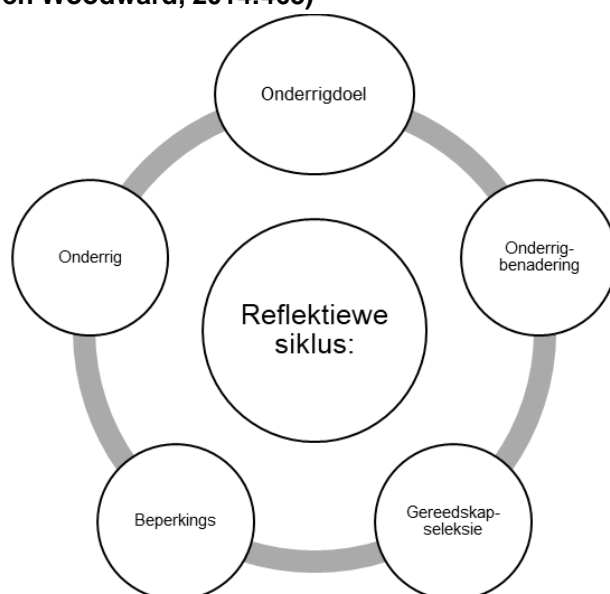
Herdefiniëring:

Die laaste fase van die SAMR-model is herdefiniëring en verteenwoordig die hoogtepunt van hoe tegnologie 'n leerder se ervaring kan transformeer. In hierdie geval vra die onderwyser of die tegnologiese gereedskap opvoeders toelaat om 'n tradisionele taak te herdefinieer op 'n manier wat nie sonder die gebruik van tegnologie moontlik sou wees nie – dit wil sê, 'n nuwe ervaring skep. Van der Merwe en Horn (2018:31) verduidelik hierdie vlak aan die hand van leksikografie-toepassing en veronderstel dat dit die gebruik van 'n interaktiewe taalspel op die woordeboekwebwerf mag insluit om gebruikersbetrokkenheid te verseker.

Volgens Van der Merwe en Horn (2018:31) lê die sukses van die SAMR-model in die feit dat voldoende tegnologiese eienskappe aangewend word om maksimum gebruikersbetrokkenheid in die proses te verseker.

'n Ander tegnologie-integrasiemodel, verwys na Hutchison en Woodward (2014) se Tegnologie-integrasiebeplanningsiklus vir Taal en Geletterdheid. Hierdie beplanningsiklus is spesifiek daarop gemik om onderwysers te help in hul besluit of hul beplande les sinvol sal bydra tot die ontwikkeling van beide digitale en tradisionele geletterdheid binne die taalonderrigruimte.

Figuur 2. 4 Die Tegnologie-integrasiebeplanningsiklus vir Taal en Geletterdheid (Hutchison en Woodward, 2014:463)



Hutchison en Woodward (2014:459) beklemtoon ook die belangrikheid dat hulle beplanningsiklus binne 'n refleksieveld geleë is, wat die navorsers as krities beskou vir sinvolle tegnologie-integrasie. Die outeurs identifiseer sewe kritiese elemente wat

onderwysers se onderrigbeplanning met betrekking tot digitale tegnologie beïnvloed en die sukses of mislukking van die taalles sal bepaal. Die sewe kritiese elemente is soos volg binne die beplanningsiklus geskematiseer:

1. Die vermoë om 'n duidelike instruksiedoel te identifiseer wanneer digitale-tegnologie binne die lesplan geïntegreer word;
2. Die vermoë om 'n gepaste onderrigbenadering vir die onderrigdoel te identifiseer;
3. Die vermoë om toepaslike digitale of tradisionele gereedskap te kies om onderrig te ondersteun;
4. Die vermoë om te kan voorsien hoe die geselekteerde instrument kan bydra tot die onderrigdoelwit;
5. Die vermoë om die potensiële beperkings van die gebruik van die instrument te identifiseer om sodoende vas te stel of hierdie faktore onderrig sal belemmer;
6. Die vermoë om te verstaan hoe die les uitgevoer of aangepas moet word weens die gebruik van die geselekteerde instrument;
7. Die vermoë om na te dink oor die les en veranderinge te maak. Die onderwyser moet meer oor die onderriggereedskap leer, soos benodig.

Hutchison en Woodward (2014:463) stel voor dat hierdie beplanningsiklus vir tegnologie-integrasie onderwysers sal bemagtig om deeglik te beplan hoe om die TPIK (Mishra and Koehler, 2006) met spesifieke onderrigdoelwitte te belyn. Die Tegnologie-integrasiebeplanningsiklus vir Taal en Geletterdheid dien dus as 'n praktiese skakel tussen die tipes kennis wat nodig is vir onderwysers om tegnologie effektief in hul onderrig te integreer.

Die navorser vind egter aanklank by die aanbeveling van Neumeimer (2005:166-167) wat van mening is dat vervlegte-leeromgewings op een hoofmodus vir die leerproses moet besluit en ander onderrig- en leerpraktyke op 'n aanvullende en geïntegreerde wyse moet inspan. Volgens hierdie teorie is die bepaling van die hoofmodus noodsaaklik om 'n duidelike uitleg en deursigtige struktuur van die leeromgewing te verseker. Neumeimer (2005:166-167) beklemtoon voorts dat die keuse van die hoofmodus gemaak moet word na 'n deeglike assessering van die leerdoelwitte, die

leerareas en die nodige infrastruktuurbronne. 'n Ondubbelsinnige keuse van die hoofmodus dien as basis vir duidelike kommunikasie van die leerdoelwitte, die organisasie van leer en die individuele aktiwiteite aan al die deelnemers wat by die leerproses betrokke is.

Na aanleiding van Neumeimer (2005:166-167) se aanbevelings om 'n hoofmodus te definieer in die ontwerp van 'n vervlegte-leeromgewing, kan die resultaat 'n baie gestruktureerde leeromgewing wees, waarin beide leerders en onderwysers op 'n gefokusde wyse hulle onderrig- en leerpraktyke kan aanpas en bestuur. Chapelle (2001:55) beklemtoon ook dat die vervlegte-leeromgewing eerstens op grond van die behoeftes en vermoëns van beide die leerders en onderwysers, en tweedens volgens die vereistes van die kurrikulum ontwerp behoort te word. Dit is daarom van belang om 'n beeld of profiel van die betrokke leerders te vorm (bv. deur die gebruik van vraelyste of waarneming) voordat onderwysleiers die vervlegte-leerontwerp ontwikkel ten einde te verseker dat leerderverwagtinge en -behoefte aangespreek en verwesenlik word. Die navorser ondersteun Chapelle (2001:55) se argumente en daarom is leerderverwagtinge en -voorkeure met betrekking tot tegnologie-integrasie in die taalonderrigruimte binne die raamwerk van hierdie studie ingesluit (sien hoofstuk 4)

Met die klem op die inagneming van onderwyser- en leerderbehoefte sal die vervlegte-leerbenadering binne die teoretiese veld van sosiale konstruktivisme begrond word. Aangesien 'n verdere konteks vir die onderrig- en leerdinamika in 'n vervlegte-leeromgewing geskep word.

2.3.4 Vervlegte leer se begroning binne sosiale konstruktivisme

Neumeimer (2005:166-167) se aanbeveling om 'n hoofmodus te identifiseer ter skepping van 'n vervlegte-leeromgewing, skep 'n teoretiese onderbou van 'n moontlike benadering tot herontwerp van die Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vir taalonderrig. Die "pedagogiese transformasie," soos beskryf deur Bonk en Graham (2006:13) sal aan die hand van Bolstad *et al.* (2012:1-73) se beginsels vir 21ste-eeuse leer, naamlik die verpersoonliking van leer, onderwysers as mentors en gidse, die integrasie van Inligting- en kommunikasietegnologieë (IKT), die totstandkoming van lewenslange leer en multikulturele onderwys, bewerkstellig word. Bolstad *et al.* (2012:1-73) se leerbeginsels sal gebruik word om te bepaal hoe

vervlegte-leerbenaderings die KABV kan herdefinieer as 'n kurrikulum vir die 21ste eeu. Die belyning tussen vervlegte-leerbenaderings en Bolstad *et al.* (2012:1-73) se 21ste-eeuse leerbeginsels word binne hierdie verhandeling in die teoretiese raamwerk van Vygotsky se sosiale konstruktivisme gegrond, wat die samewerkende aard van leer en die belangrikheid van kulturele en sosiale konteks beklemtoon (Rice en Wilson, 1999:28-29).

Schulze (2003:6) benoem die fundamentele beginsels van konstruktivisme as a) die gebruik van voorkennis vir nuwe leer; b) die aktiewe betrokkenheid by die leerproses deur probleemoplossing; en c) kennis wat voortdurend verander. Hierdie argumente word gegrond in Vygotsky (1978:90) se rasionaal, wat die kognitiewe en fisiese aktiwiteite van die leerproses beklemtoon. Hy beskou leerders as aktiewe organiseerders van hul eie ervarings en beklemtoon die sosiale en kulturele dimensies van die ontwikkeling.

Die term 'aktief' in aktiewe leer beteken volgens Pordjono (2002:176) semanties dat leerders aktief in die proses betrokke is om hulle eie kennis op te bou en nie net passief kennis van ander opvoedkundige rolspelers ontvang nie. Aktiewe leer wat in die 80's en 90's in die vorm van konstruktivisme herleef het, is op twee beginsels gegrond, naamlik:

1. Kennis word nie passief ontvang nie, maar aktief deur die leerder opgebou, en
2. Die funksie van kognisie is aanpasbaar en organiseer die ervaringswêreld van die leerder (Pordjono, 2002:176).

Volgens Vygotsky (1978:90) aktiveer leer 'n verskeidenheid interne ontwikkelingsprosesse wat slegs kan funksioneer wanneer 'n leerder met mense in sy/haar omgewing en in samewerking met sy/haar eweknieë interaksie het. Thomas en Seeley Brown (2011:50) beskryf hierdie onderrig- en leerkultuur as 'n omgewing waar mense gesamentlik leer, deur middel van hulle interaksies en deelname in vloeibare verhoudings, wat as gevolg van gedeelde belange en geleenthede ontstaan.

Ter aansluiting hierby beskryf Schulze (2003:6) een van die basiese aannames van konstruktivisme en dit is dat mense aktiewe leerders is en kennis of betekenis vir hulleself moet opbou. Die skepping van kennis uit ervaring en die gebruik van daardie kennis om nuwe leer te ondersteun, verteenwoordig fundamentele beginsels van

enige konstruktivistiese instruksiemodel. In terme van hierdie benadering word onderwysers ook as 'leerders' beskou, wat by die konstruksie van betekenis, insluitend dié van vervlegte leer, betrokke is.

Prickel (2000:4) beaam die interaktiewe betrokkenheid van die persoon in die gesamentlike konstruering van kennis en omskryf hoe dit deur middel van geestelike en fisiese prosesse, en binne omgewingsblootstelling gebeur. Pordjono (2002:169) sluit hierby aan deur leerders as agente te beskryf omdat hulle die betrokke pedagogiese aktiwiteit op 'n interne wyse verdiep. Dié veronderstelling beaam die 'geestelike-dimensie' wat Prickel (2000:4) tot kennisskepping toeskryf. Volgens Amineh en Asl (2015:14) beklemtoon sosiale konstruktivisme ook die belangrikheid van die leerder se sosiale interaksie met kundige lede van die samelewing. In hierdie verband tree die fasiliterende rol van die onderwyser in die sosiale konstruering van kennis na vore.

In Vygotsky se raamwerk wag onderwys nie bloot passief vir leerderontwikkeling nie, maar dryf daardie ontwikkeling. Onderwysers moet die leerders goed leer ken, sodat hulle die regte vlak van leiding kan bied en dit geleidelik kan onttrek, soos wat die leerder se begrip ontwikkel en hy/sy uiteindelik die taak alleen kan verrig. Schulze (2003:6) beklemtoon dat dit noodsaaklik is vir onderwysers om die vaardighede te ontwikkel wat die leerders se behoeftes sal aanspreek om deel te neem binne 'n konstruktivistiese leerraamwerk. Daar word van onderwysers verwag om leerders aktief te betrek; hulle moet op verskillende leervoerkeure reageer deur verskeie kognitiewe netwerke en leerroetes te verskaf, asook om konstruktiewe terugvoer in assessering te verskaf. Op grond van die leerder se vordering, bied die onderwyser die nodige ondersteuning, brei die omvang van die leerder se kennis uit en laat ruimte toe vir die bereiking van take wat nie buite die raamwerk van sosiale konstruktivisme moontlik sou wees nie. Bryman (2012:33) sluit hierby aan deur te argumenteer dat kennis nie nét deur middel van sosiale interaksie gekonstrueer word nie, maar dat die konstruksie van kennis in 'n konstante staat van hersiening, vernuwing en verandering is. Bryman (2012:33) se argument skakel met die moontlikhede wat tegnologie-integrasie binne die taalonderrigruimte bied met verwysing na die herdefiniëring van take/opdragte soos in 2.3.3 bespreek.

Redecker, Leis, Leendertse, Punie, Gijsbers, Kirschner, Stoyanov en Hoogveld (2011:11) voorspel dat daar egter in die toekoms leerdergesentreerde, gedesentraliseerde en pasgemaakte leerstrategieë aan die orde van die dag sal wees. Hierdie veranderende leerstyle moet gepaard gaan met ooreenstemmende pedagogieë en onderrigstrategieë, asook buigsame kurrikulums, gewysigde assesserings- en bekragtingingsmeganismes en nouer samewerking met ander rolspelers in die samelewing. Hierdie rolspelers verwys onder andere na onderwysverskaffers en voornemende toekomstige werkgewers (Redecker *et al.* 2011:11).

Die navorser van hierdie studie stem met Schulze (2003:6) saam dat onderwysrolspelers in ag moet neem dat elke leerder sy of haar eie voorkennis en ervarings na enige leersituasie bring. Leerders maak ook self sin van die nuwe kennis en ontwikkel dan oorspronklike konsepte. Die sosiale konstruktivistiese filosofie dikteer nie hoe die onderwyser moet onderrig nie, maar motiveer ten sterkste dat onderwysers elke leerder as 'n individu moet hanteer om sodoende diverse perspektiewe en leervoorkeure te waardeer en te erken dat die leerder se gedrag 'n direkte weerspieëling van sy/haar lewenservaring is.

Ter versterking van hierdie argumentvoering, veronderstel Prickel (2000:4) dat, aangesien die leerder 'n aktiewe rol in die interpretasie van die leerproses speel, onderrig leerdergerig moet wees, nie onderwysergerig nie. Ayas (2006:1) skets ter verheldering van hierdie argument 'n taalklaskamer waar die onderrig van taal deel deur middel van tegnologie-integrasie sal lei tot 'n dinamiese leeromgewing waar leerders op 'n sosiale en interaktiewe wyse kennis konstrueer. Hierdie beginsels resoneer met sosiale konstruktivisme.

Hierdie studie gaan dus van die standpunt uit dat die integrasie van vervlegte leer binne die taalonderrigruimte in die teoretiese veld van sosiale konstruktivisme gegrond word, omdat vervlegte leer op ooreenstemmende beginsels as dié van die sosiale konstruktivistiese leerteorie berus.

Hierdie literatuurstudie sal voorts ter ontleding van Bolstad *et al.* (2012:1-73) se onderrig- en leerbeginsels, duidelike skakels tussen vervlegte leer as toekomsgerigte onderrig- en leerbenadering en die beginsels van sosiale konstruktivisme in die volgende afdeling 2.4 bespreek.

2.4 TOEKOMSGERIGTE ONDERRIG- EN LEERBEGINSELS VIR TAALONDERRIG AAN DIE 21STE-EEUSE LEERDER

2.4.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie is om onderwyserperspektiewe oor die integrasie van vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering vir taalonderrig aan die 21ste-eeuse leerder te ondersoek. Om egter die perspektiewe van onderwysers met betrekking tot onderrig- en leervoorkeure van die hedendaagse leerder te bestudeer, benodig die navorser 'n stel toekomsgerigte leerbeginsels wat die breër raamwerk kan vorm vir die bestudering van onderwyserperspektiewe. Die studie het reeds daarop gedui dat onderwysers se perspektiewe oor die opvoedkundige gebruik van tegnologie dikwels verband hou met onder meer, hul algemene perspektiewe en beskouings oor onderrig en leer. Dit is vanuit hierdie beskouing wat die navorser vyf sentrale temas vir toekomsgerigte onderrig en leer identifiseer, wat as 'n kompas vir die navorser tydens die ontdekkingsreis oor onderwyserperspektiewe kan dien. Hierdie temas verwys na die verpersoonliking van leer, die veranderende rolle van onderwysers en leerders, lewenslange leer, multikulturele onderwys en die integrasie van tegnologie in die onderrigruimte.

Bolstad *et al.* (2012:1-73) ondersteun Redecker *et al.* (2011:1-93) se voorspellings oor die toekoms van onderrig en leer, naamlik dat leerdergesentreerde en pasgemaakte leerstrategieë al hoe meer kenmerkend van onderrigleersituasies gaan word. Bolstad *et al.* (2012:1-73) sluit hierby aan deur klem te plaas op 'n verbintenis tot die verpersoonliking van leer, bedoelende 'n stelsel wat rondom die leerder self gebou word, eerder as wat die leerder vereis word om by die stelsel aan te pas. Bolstad *et al.* (2012:1-73) omskryf hoe die verpersoonliking van leer gevolglik leerder- en onderwyserrolle herdefinieer. Die toekomstige rol van onderwysers sal verander na dié van gidse, mentors, vriende en vennote van leerders se selfgereguleerde persoonlike en samewerkende leerprosesse. Hierdie nuwe vennootskappe word deur innovasie en nuwe tegnologie gedryf en kan tot die transformasie van pedagogiese strategieë en die herskikking van leerplanne bydra. Deur middel van die integrasie van Inligting- en kommunikasietegnologieë (IKT) moet meer buigsame leerroetes ontwikkel word, wat mense in staat stel om tussen verskillende vlakke van leer te beweeg. Die informalisering van leer sal dan as 'n trekpleister vir nietradisionele

leerders dien en sodoende kan lewenslange leer bevorder word. 'n Verdere beginsel van toekomsgerigte onderrig en leer soos deur Bolstad *et al.* (2012:1-73) voorgestel, is die klem op multikulturele onderwys, wat vereis dat interkulturele bevoegdhede van alle leerders bevorder moet word. Hierdie veranderinge word geïdentifiseer as die sleuteldimensies van 'n herontwerpte en samehangende leerstelsel. Bolstad *et al.* (2012:1-73) se verslag versterk die dwingende saak vir transformasie van die huidige skoolstelsel en bied leiding oor hoe om die infasering van 21ste-eeuse onderrigleerpraktyke te versnel.

2.4.2 Toekomsgerigte onderrig-en leerbeginsels binne die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)

Die KABV (DBO, 2011:4) omskryf een van die algemene doelwitte van die Suid-Afrikaanse kurrikulum as die noodsaaklikheid “dat leerders kennis en vaardighede verwerf en toepas op maniere wat betekenisvol is vir hulle lewens”. Daar bestaan 'n korrelasie tussen die KABV (DBO, 2011:4) se klem op die betekenisvolle verkryging en toepassing van kennis en Bolstad *et al.* (2012:20) se beskouing dat 'n kurrikulum nie 'n voorafbepaalde stel inhoud is wat bloot net aangeleer moet word nie. Die leeraktiwiteite wat leerders onderneem, moet eerder gevorm word om nie net aan leerders se behoeftes te voldoen, maar dat hulle belange selfs verder uitgebrei en uitgedaag word. Volgens hierdie outeur moet leerders op 'n betekenisvolle wyse met kurrikulumkennis verbind word sodat kennis oor leeraktiwiteite op 'n betekenisvolle wyse toegepas word.

Die KABV se beklemtoning van leer wat fokus op betekenisvolle aktiwiteite (DBO, 2011:11) ontsluit die moontlikheid tot wat Bolstad *et al.* (2012:18) “diepvlakkige uitdrukkings van die verpersoonliking van leer” noem. Hierdie onderhawige studie het reeds aangedui dat die verkryging van die sogenaamde diep vlakke van die verpersoonliking van leer, behels dat die betrokke kennisinhoud in maniere gevorm word wat die belangstelling van leerders weerspieël. Met betrekking tot die onderrig van taalstrukture en -konvensies noem die KABV (DBO, 2011:11) dat die blote “verwerwing van die grammatikale reëls van die taal ... nie noodwendig die leerder in staat [stel] om die taal op 'n samehangende en betekenisvolle wyse te gebruik nie.” Die kurrikulum benadruk verder dat taalleer oor meer gaan as die struktuur en funksies

van die betrokke sin. Die uiteindelijke doel is om dit in “betekenisvolle wyses te gebruik”.

Die vraag ontstaan dus hoe leer binne die raamwerk van die kurrikulum vir taalonderrig kan geskied wat wel aan leerders se belange voldoen en sodoende hulle op betekenisvolle wyses met die kurrikulum verbind, soos wat Bolstad *et al.* (2012:20) met die verpersoonliking van leer vereis. As algemene doelwit van die KABV word die “idee van begronde kennis binne plaaslike, bekende kontekste” (DBO, 2011:4) benadruk. Hierdie studie beskou die omskrywing van dié doelwit as ’n omskrywing van die intensie en verbintenis tot die bevordering van leerderbelange. Die beklemtoning van “begrunde kennis” verwys na die belangrikheid dat kennis teoreties begrond moet word. Binne die konteks van die KABV, korreleer die teoretiese benaderings tot onderrig en leer met Bolstad *et al.* (2012:20) se definiëring van die verpersoonliking van leer. Hierdie benaderings tot taalonderrig is gegrond op die volgende beginsels wat Bolstad *et al.* (2012:20) se klem op betekenisvolle leer ondersteun:

- “Taalleer behoort aangeleer te word sodat tekste in konteks geskep kan word. Dit het dus betrekking op realistiese taal”.
- “Die toepassing van taalleer behoort nie beperk te word tot die ontleding van geïsoleerde sinne nie...”.
- “Die gebruik van geloofwaardige materiaal ... moet aangemoedig word”
- “Verbind die taalstrukture met funksionele gebruike van taal in verskillende sosiale situasies”
- “Gebruik klaskameraktiwiteite wat taalvorme met funksies verbind” (DBO, 2011:11).

Die ontleding van hierdie beginsels van die onderrig van taal, soos voorgestel deur die KABV (DBO, 2011:11), beklemtoon die belangrikheid daarvan om taal so outentiek as moontlik te onderrig en aan leerders genoegsame blootstelling aan werklike, outentieke taalsituasies te bied. Die outentieke leerervaring wat binne hierdie studie omskryf word, skakel dus met wat die DBO (2011:4) wil aanmoedig, naamlik die “plaaslike, bekende kontekste”. ’n Voorbeeld ter illustrasie van hierdie beginsel is ’n taalonderwyser wat grammatika onderrig deur van werklike, aktuele bronne wat die taalgemeenskap van die groep leerders in ’n outentieke wyse reflekteer, gebruik te

maak. Die *Report of the 21st century literacy summit* (Consortium, 2005:21), bevestig hierdie argument deur te veronderstel dat die 21ste-eeuse Suid-Afrikaanse leerder alreeds 'n nuwe taal praat omdat hierdie hedendaagse leerder deur tegnologie binne sy diskoersraamwerk omring word (Taylor en Van der Merwe, 2019:8). 'n Verdere voorbeeld dui op die taalonderwyser se vryheid om literatuur te kies wat die “plaaslike, bekende kontekste” (DBO, 2011:4) van die groep leerders uitbeeld. Die navorser van hierdie studie voer aan dat die benadering tot taalonderrig dus in akkoord met Bolstad *et al.* (2012:20) is, wat beteken dat onderwysers nie bloot kennis moet oordra nie, maar eerder leerders op unieke maniere met kennis verbind.

Die navorser is egter van mening dat, alhoewel taalonderrig volgens die kurrikulumvoorskrifte oor die potensiaal beskik om Bolstad *et al.* (2012:20) se diep vlakke van verpersoonliking van leer te verwesenlik, bestaan die moontlikheid ook dat hierdie leerbeginsel in die praktyk tot slegs oppervlakkige vlakke van die verpersoonliking van leer gereduseer kan word. Dit veronderstel, volgens Bolstad *et al.* (2012:18), dat die leerder tot slegs elementêre keuses ten opsigte van die leerervaring beperk word en die uiteindelijke oordrag van kennis en kurrikulêre uitkomstes, steeds deur die onderwyser bepaal word.

Tog waarsku die KABV teen “nie-kritiese (sic) leer van gegewe waarhede” en moedig derhalwe die “aktiewe en kritiese benadering tot leer aan” (DBO, 2011:4). Bolstad *et al.* (2012:19) betoog dat die belangrikheid van die verpersoonliking van leer in die 21ste eeu is om daadwerklike leerderbetrokkenheid in die vorming van hul eie leer te bewerkstellig. Dit sluit aan by die vooruitsigte van die aktiewe en kritiese benadering tot leer wat verder stipuleer dat die leerder hulself en hulle aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend organiseer en bestuur, probleme oplos en identifiseer, asook besluite deur middel van kritiese en kreatiewe denke neem (DBO, 2011:5). Hierdie studie voer aan dat niekritiese leer soos wat die DBO (2011:4) dit noem, op 'n onbetrokke leerder dui, terwyl “gegewe waarhede” (DBO, 2011:4) veronderstel dat kennis alleenlik deur die onderwyser bepaal en oorgedra word, met min inagneming van diverse leerderbehoefte.

Die navorser erken egter dat die individuele aanpassing van die kurrikuluminhoud en -doelwitte om aan uiteenlopende leerderbehoefte te voldoen, praktiese uitdagings vir die onderwyser mag inhou. Hierdie praktiese uitdagings verwys byvoorbeeld na die

tydverdeling van periodes, om individuele leerdervordering te monitor en die identifisering van individuele leerderstruikelblokke binne dikwels groot hoeveelhede leerders in klasse. Die KABV bied egter 'n moontlike oplossing deur te stipuleer dat die sleutel tot goeie bestuur van inklusiwiteit – met spesifieke verwysing na leerhindernisse binne die klaskamer – is dat onderwysers eerder verskeie kurrikulêre strategieë moet oorweeg ten einde effektiewe vir differensiering te bevorder (DBO, 2011:5).

Alhoewel daar dus binne die omskrywing van die KABV (DBO, 2011:9) ruimte geskep word vir innoverende benaderings tot taalonderrig, bewys Bolstad *et al.* (2012:36) dat dit ook die geval is dat onderwysers nie altyd begryp dat hul eie rolle terselfdertyd ook moet verander ten einde verskillende soorte interaksies met leerders, verskillende pedagogieë en verskillende vorme van ondersteuning en steierwerk vir leer te benut nie.

Die KABV (DBO, 2011:5) skets 'n leerruimte waar daar van leerders verwag word om probleme op te los en te identifiseer; doeltreffend saam met ander as lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap te werk; hulself en hulle aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend te bestuur; inligting te versamel, te ontleed en te organiseer en krities te evalueer, asook om doeltreffend deur middel van visuele, simboliese en/of taalvaardighede in verskillende vorme te kommunikeer. Hierdie doelstellings word deur Strydom (2014) ondersteun wat aanvoer dat die doelstelling van vervlegte-leerintegrasie nie bloot is om belangrike digitale vaardighede by leerders te ontwikkel nie, maar dat tegnologie-integrasie ook die vermoë het om kognitiewe, sosiale, psigologiese en emosionele vaardighede te stimuleer.

Die kurrikulum benadruk dus dat die onderwyser nie langer tot die belangrikste bron van kennis beskou en verhef moet word nie, maar dat 'n leerdergesentreerde onderrigleeromgewing die onderwyser in staat sal stel om op 'n meer buigsame wyse sy/haar hulpbronne te kan benut. Bolstad *et al.* (2012:39) beaam hierdie beskouing deur te argumenteer dat die hoofdoel van onderwys nie net op die oordrag van kennis fokus nie, maar ook op leerders se vermoë om by die onderrigleerproses betrokke te raak en self kennis te kan help skep. Onderwysers se rolle behoort dus heroorweeg te word. Die veranderende rol van die onderwyser veronderstel ook 'n paradigmaskuif vir leerders, om nie meer bloot kennis te absorbeer en in voorspelbare wyses weer te

gee nie, maar eerder kennis op vindingryke manier in samewerking met ander te konstrueer.

'n Kwantitatiewe soektog het getoon dat die woord "onderwyser" 32 keer binne die KABV vir taalonderrig verskyn, terwyl "leerder" 221 maal genoem word. Hierdie verskynsel kan moontlik daarop dui dat die KABV nie leerderrolle as passief en onbetrokke beskou nie. Die beskouing word verder deur die volgende stelling bewys:

"Taalonderrig vind plaas op geïntegreerde wyse waar die onderwyser goeie praktyke demonstreer en die leerders hierdie praktyke inoefen voordat hulle dit onafhanklik toepas. Elke les behoort eers die hele klas te betrek waarna leerders die vaardigheid in groepverband oefen voordat hulle dit op hul eie toepas." (DBO, 2011:9).

Dié stelling hou verband met Bolstad *et al.* (2012:39) se omskrywing van die onderwyser se rolle as 'n mentor en gids wat leerders op hulle unieke leerreise begelei. Die onderwyser-demonstrasie van goeie praktyke (DBO, 2011:9) en die verwagting dat leerders hierdie nuutverworwe vaardighede en kennis selfstandig en onafhanklik moet kan toepas (DBO, 2011:9), veronderstel 'n gedeelde verantwoordelikheid wat onderrig en leer aanbetref. Die klem op leerders wat in groepverband oefen veronderstel verder dat leerders ook mekaar onderrig. Die onderrig- en leerproses kan dus vloeibaar wees as gevolg van hierdie interafhanklikheid en verwisseling.

Die KABV stipuleer ook met betrekking tot die onderrig van letterkunde dat onderwysers daarteen moet waak om hulle eie "interpretasies en idees oor literêre tekste" aan leerders oor te dra. Hulle moet eerder soveel as moontlik leerderdeelname in die klas toelaat. Interpretasie gaan nie oor wat reg of verkeerd is nie, maar oor wat binne konteks van die literêre teks vir die leerder betekenisvol is (DBO, 2011:10). Die verwysing na betekenisvolle leer binne die konteks van leerderdeelname, skakel met die eerste doelstelling van leer wat hierdie studie voorgehou het met verwysing na die verpersoonliking van leer, naamlik "dat leerders kennis en vaardighede verwerf en toepas op maniere wat betekenisvol is vir hulle lewens." (DBO, 2011:4).

Daar bestaan dus 'n onderlinge verband tussen die verpersoonliking van leer en die veranderende rolle van leerders en onderwysers. Alhoewel die KABV aanbevelings ter ondersteuning van die fasiliterende rol van die onderwyser maak, blyk die praktiese uitvoering van leerderbetrokkenheid in kurrikuluminhoud, vaag te wees. Hierdie studie

identifiseer egter dat die KABV se onderskeie omskrywings van onderwyser- en leerderrolle op 'n meer vloeibare beskouing van die leerproses dui.

Die KABV plaas dus duidelike klem op 'n vorm van leer waarin leerders persoonlik betrokke is, waar hulle die proses sinvol vind en idees in 'n oordeelkundige mate met mekaar kan verbind. Op hierdie manier konstrueer leerders hul eie kennis en begin die dissipline ontwikkel wat kenmerkend is van lewenslange leerders. Hierdie aanslag tot die onderrig- en leerdinamika word, soos in 2.3.4 bespreek, volledig binne die teoretiese veld van sosiale konstruktivisme gegrond. Dit is ook binne hierdie begroning wat Beck en Kosnik (2006:2) se bepaling van sosiale konstruktivisme binne die KABV met kreatiewe denkprosesse verbind word. Die KABV illustreer hoe “die denkproses oor idees of situasies op skeppende en ongewone maniere” moet geskied, “met die doel om die situasie of idee beter te verstaan en op 'n nuwe en konstruktiewe manier daarop te reageer” (DBO, 2011:135).

Hierdie illustrasie van skeppende en konstruktiewe (DBO, 2011:135) denke ondersteun ook Bolstad *et al.* (2012: 45) se promovering vir die ontwikkeling van lewenslange leerders en onderwysers. Die navorser bou verder op Bolstad *et al.* (2012:45) se standpunt dat 'n leerder wat leer hoe om onafhanklik, op 'n vindingryke wyse kennis te konstrueer en daardie kennis dan op 'n betekenisvolle wyse toe te pas, sal oor die vaardigheid beskik om vir die res van sy/haar lewe nuwe kennis te verwerf – dit wil sê, 'n lewenslange leerder te wees. Die navorser se argument skakel ook met die kurrikulumvereistes soos uiteengesit in die KABV. Volgens die kurrikulum (DBO, 2011:4) moet die kennis wat in die taalklas aan leerders oorgedra word, “'n sensitiwiteit ten opsigte van globale vereistes toon”, asook “die oorgang vanaf onderwysinstellings na die werkplek fasiliteer.”

Hierdie vereistes beklemtoon die belangrikheid om lewenslange leerders te ontwikkel, leerders wat nie bloot net feite kan memoriseer en weergee nie, maar wie in staat is om self op 'n selfstandige en onafhanklike kennis te konstrueer en dit in die praktyk op betekenisvolle maniere toe te pas. Die navorser argumenteer dat die verwysing na die sogenaamde globale vereistes en die werkplek (DBO, 2011:4), 'n omgewing veronderstel waar kritiese denkers in staat moet wees om gedurig nuwe inligting te kan verwerk en beide kognitief en sosiaal by die voortdurende ontwikkelende 21ste-eeuse werksdomein aan te pas.

Dieselfde beginsel geld beslis ook vir die voortdurende professionele ontwikkeling van die onderwyser. Met die KABV (DBO, 2011:4) se veronderstelling dat leerders voorberei moet word vir globale vereistes en die eise van die wêreld van werk binne die konteks van die 21ste eeu, moet onderwysers ook gedurig hulle onderrig- en leerbenaderings met hierdie eise belyn. Die implikasie is dat onderwysers voortdurend nuwe vaardighede bemeester sodat hulle klaskamer ook die realiteite van die 21ste eeu weerspieël. In die konteks van hierdie studie is die onderwyser die sentrale eenheid van analise en daarbenewens tree die lewenslange leerproses van die onderwyser na die voorgrond.

'n Verdere implikasie vir die oorweging van globale vereistes veronderstel 'n leerder wat binne 'n multikulturele omgewing kan funksioneer. Hierdie oorweging sluit aan by Bolstad *et al.* (2012:25) se 21ste-eeuse onderrig- en leervereiste, naamlik die totstandkoming van multikulturele onderwys. Die KABV (DBO, 2011:4) omskryf multikulturele onderwys as 'n onderwysstelsel wat "leerders, ongeag hul sosio-ekonomiese agtergrond, ras, geslag, fisiese of intellektuele vermoë, [toerus] met die kennis, vaardighede en waardes wat nodig is vir selfvervulling en betekenisvolle deelname in die samelewing as burgers van 'n vrye land". Binne hierdie definiëring word sosiale transformasie in die Suid-Afrikaanse opvoedkundige sfeer as doelwit voorgelê. Volgens die KABV (DBO, 2011:4) verseker die beginsel van multikulturele onderwys dat gelyke onderwysgeleenthede aan alle sektore van die bevolking voorsien word.

Alhoewel multikulturele onderwys op gelyke geleenthede vir leerders van diverse rasse-, etniese, sosiale en kulturele groepe dui, strek Bolstad *et al.* (2012:25) se beskouing van hierdie onderrig- en leerbeginsel egter wyer as om bloot seker te maak dat elke kind 'n sitplek in 'n klaskamer ontvang. Multikulturele onderwys word ook deur Bolstad *et al.* (2012:25) as 'n hulpmiddel vir alle leerders beskou om die kennis, houdings en vaardighede te bekom wat nodig is om effektief in 'n demokratiese samelewing te funksioneer en om met mense van uiteenlopende belange te kommunikeer, te onderhandel en in groepsverband saam te werk, ten einde 'n burgerlike en morele gemeenskap te skep. Hierdie siening dat die kurrikulum onderwysers moet voorberei om vrede, verdraagsaamheid en begrip vanuit 'n kulturele perspektief onder leerders te bewerkstellig, word wel in die beginsels van die

KABV gevind, wat gebaseer is op menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid en ook die klem wat geplaas word op die “waardering van inheemse kennissisteme” (DBO, 2011:5). Die kurrikulum verwys ook spesifiek na die rol wat taalonderrig kan vertolk om ten einde hierdie beginsels te berwerkstellig. Die KABV (DBO, 2011:8) omskryf hoe kulturele diversiteit en sosiale verhoudings opgebou en aangeknoop word deur die gebruik van taal. Hierdie verhoudings en sosiale konstruksies word deur taal “verbreed en verfyn”. Die kurrikulum maak verder melding van uiteenlopende leerstrategieë wat deur die onderwyser gevolg moet word om ten einde te verseker dat daar vir diversiteit in die klaskamer voorsorg getref word en sodoende inklusiwiteit ’n belangrike deel van die organisering, beplanning en onderrig by elke skool vorm (DBO, 2011:5).

’n Voorbeeld van ’n leerstrategie wat diverse leerbehoefte kan aanspreek is die vervlegte-leerbenadering. Dit is belangrik vir die doeleindes van hierdie studie om te beklemtoon dat Bolstad *et al.* (2012:1-73) se toekomsgerigte onderrig- en leerbenaderings, naamlik die verpersoonliking van leer, die veranderende rolle van onderwysers en leerders, die fasilitering van lewenslange leer en multikulturele onderwys deur middel van tegnologie-integrasie in die kurrikulum geïntegreer kan word. Hierdie bespreking het reeds bewys dat al die voorgestelde onderrig- en leerbenaderings aanklank vind by die vereistes en die beginsels van die Suid-Afrikaanse kurrikulum soos in die KABV verwoord. Die argument wat die navorser in hierdie verband wil tuisbring, is dat tegnologie bloot as ’n instrument ter vervlegting van leer gebruik kan word, waarmee Bolstad *et al.* (2012:1-73) se onderrig- en leerbeginsels in die taalonderrigruimte verwesenlik kan word. Die KABV (DBO, 2011:5) benadruk dat tegnologie doeltreffend en krities gebruik moet word. Daarbenewens argumenteer navorser van hierdie studie dat die integrasie van tegnologie, deur middel van ’n vervlegte-onderrigleerbenadering, wel aan die bepaalde kriteria vir tegnologie-integrasie binne die taalonderrigruimte sal voldoen. Die vervlegting van leer behels dat die beste onderrigpraktyke van beide tradisionele- en 21ste-eeuse benaderings vermeng word sodat leer op ’n doeltreffende wyse sal geskied.

2.4.3 Die verpersoonliking van leer: Onderrig en leer wat aan die behoeftes van die individuele leerder voldoen

Bolstad *et al.* (2012:17) beskryf die verpersoonliking van leer as 'n onderwyspraktyk wat aan 21ste-eeuse leerbehoefte voldoen deurdat daar van die basiese boustene van tradisionele onderwys, te wete die skool, die klas, die les, die skryfbord en die onderwyser wat voor 'n klas van dertig leerders staan, wegbeweeg word. Die outeurs is nie ten gunste van hierdie tradisionele aanslag tot onderwys nie, aangesien hierdie benadering, volgens hulle, die ontwikkeling van persoonlike leer belemmer. Die verpersoonliking van leer veronderstel eerder dat alle hulpbronne wat vir leer beskikbaar is, naamlik onderwysers, ouers, assistente, eweknieë, tegnologie en geboue, meer buigsaam aangewend moet word. Binne hierdie praktyk moet persoonlike leerplanne ontwikkel word wat elke leerder se individuele belange en talente as uitgangspunt neem. Hierdie leerplanne moet gereeld hersien en aangepas word en elke leerder moet aangemoedig word om verantwoordelikheid vir hul eie leerreis te neem.

Daar bestaan duidelike parallels tussen Bolstad *et al.* (2012:17) se aanbevelings oor hoe om die verpersoonliking van leer te bewerkstellig en die vroeë standpunte van Fosnot (1996:10) en Kroll (2005:60) oor die implikasies vir onderrig en leer wat binne 'n konstruktivistiese raamwerk begrond is. Fosnot (1996:10) en Kroll (2005:60) benadruk dat leerinhoud nie vooraf op 'n rigiede wyse vasgestel en gesistematiseer moet word nie, aangesien die subjektiewe ervaring en kennis van die leerder dan geïgnoreer word. Die navorsers argumenteer eerder dat outentieke leermateriaal ontwikkel word wat binne die betrokke konteks geïntegreer word.

Ter versterking van Fosnot (1996:10) en Kroll (2005:60) se standpunte, argumenteer Bolstad *et al.* (2012:31) vir die ontwerp van 'n kurrikulum wat kennis gebruik om leerkapasiteit te ontwikkel. Hierdie stelling is ook vroeër deur Fosnot (1996:10) en Kroll (2005:60) se interpretasie van konstruktivisme in taalonderrig verhelder, waar die navorsers debatteer dat leer nie 'n resultaat van ontwikkeling is nie, maar dit eerder as ontwikkeling self gesien behoort te word. Fosnot (1996:10) en Kroll (2005:60) stipuleer dat leer vereis dat daar ontdekkings en self-organisasie van die leerder se kant af moet wees.

'n Paradigmaskuif word dus voorgestel waartydens algemene terme soos "kennis" en "leer" volgens 21ste-eeuse onderrigleerbeginsels herdefinieer word. Die herdefiniëring van kennis en leer sluit aan by die beginsel van die verpersoonliking van leer, omdat kurrikuluminhoud wat steeds deur die onderwyser bepaal word waar leerderinsette beperk is tot elementêre keuses oor watter aktiwiteit hulle sal onderneem, nie tot daadwerklike leerderbetrokkenheid in die skep van hul eie leer kan lei nie.

Bolstad *et al.* (2012:18) maak ook melding van twee vlakke van die verpersoonliking van leer, naamlik een wat as sogenaamde "diep" en "oppervlakkige" uitdrukkings beskryf word. Bolstad *et al.* (2012:18) illustreer hoe diepvlakkige uitdrukkings van die verpersoonliking van leer dui op hoe leerders se leeraktiwiteite en die betrokke kennisinhoud in maniere gevorm word wat die insette en belangstelling van leerders weerspieël. In teenstelling daarmee is die praktyk van oppervlakkige leerderbetrokkenheid. Die verskil tussen diep en oppervlakkige vlakke van persoonlike leer, het te make met die magsverhouding tussen die onderwyser en die leerder met betrekking tot die leerproses. Die verpersoonliking van leer moet volgens Tolmie (2016:4) leerderbetrokkenheid verhoog met die resultaat dat leerders eienaarskap en trots op hul leer ervaar. Bolstad *et al.* (2012:17-24) beweer dus dat werklike en betekenisvolle verpersoonliking van leer, leerders moet toelaat om by die sleutelaspekte van besluitneming betrokke te wees.

Bolstad *et al.* (2012:17-24) se voorstelle met betrekking tot die betekenisvolle verpersoonliking van leer sluit by Poplin (1988:414) aan wat reeds in 1988 aangevoer het dat leer en kennis persoonlik is as gevolg van elke individu se unieke ervarings, voorkennis en breinprosesse van selfregulasie en selfbehoud. Poplin was van die mening dat vorige leerervarings dus die nuwe kennis wat geleer word, kan voorspel. Hierdie beskouing oor die leerproses hou verband met studies oor konstruktivisme, wat ook beklemtoon dat leerprosesse as kultuurverwant gesien moet word en die invloed van die omgewing en sosio-politiese faktore in ag geneem moet word.

Volgens die KABV (DBO, 2011:9) bestaan daar 'n verbintenis tussen die verkryging van kennis en vaardighede en die holistiese ontwikkeling wat die leerder toerus om kennis op vindingryke maniere, in nuwe kontekste en kombinasies te gebruik. Die KABV se verwysing na begronde kennis binne plaaslike, bekende kontekste sluit aan

by Richardson (2003:1626) wat as kenmerk van konstruktivistiese onderwys beklemtoon dat daar die leerder se agtergrond en ontwikkelende begrip en waardebeskouing van die betrokke domein erken en gerespekteer moet word binne die betrokke onderrigleerruimte.

Konstruktivistiese onderwys wat leer op so 'n wyse fasiliteer dat leerders hulle eie kennis, in samewerking met ander rolspelers, konstrueer, asook die aanpassing van die kurrikuluminhoud en onderrig- en leermetodes om sodoende aan individuele leerbehoefte aandag te skenk, veronderstel egter 'n heroorweging van die tradisionele rol van die onderwyser. Hierdie kwessie sal in die volgende afdeling 2.4.4 bespreek word.

2.4.4 Die veranderende rol van onderwysers: Onderwysers as mentors en gidse

Bolstad *et al.* (2012:36) se redenasie dat onderwyser- en leerderrolle herdefinieer moet word, is vroeër deur Poplin (1988:414) se beskouing gerugsteun dat relevante sake, konsepte en take in die “vorm van probleme en gesprek verken en ontgin moet word,” eerder as inligting wat “oorgedra, verwerk en gememoriseer” moet word. Beide Poplin (1988:414) en Bolstad *et al.* (2012:36) veronderstel dus dat daar 'n verandering moet plaasvind met betrekking tot die tradisionele rolle van onderwysers. Bolstad *et al.* (2012:36) redeneer dat onderwysers se hoofrol nie net is om kennis oor te dra nie, maar ook om leerders toe te rus met die vermoë om by die leerproses betrokke te raak en self kennis te konstrueer. Die outeur waarsku egter ook dat die gevaar mag bestaan dat hierdie veranderende rolle van onderwysers, leerders moontlik mag laat voel dat hulle nie genoegsame ondersteuning ontvang nie, juis omdat hulle gewoon was aan meer tradisionele benaderings waar die onderwyser alles verskaf het.

Garrison en Kanuka (2004:97) het vroeër reeds die vermoë van vervlegte-leerbenaderings om 'n ondersoekende leergemeenskap te fasiliteer, beklemtoon. Die outeurs voer aan dat die stabiliserende, samehangende invloed binne hierdie leergemeenskappe, die nodige balans handhaaf tussen die oop kommunikasie en onbeperkte toegang tot inligting wat die internet aan leerders bied. Leergemeenskappe skep ook die geleentheid vir groter dialoog, kritiese debat en onderhandeling. Hierdie eienskappe is kenmerkend aan Vygotsky se teoretiese veld van sosiale konstruktivisme. Vygotsky se standpunt stel voor dat leerders die

doeltreffendste leer wanneer hulle in sosiale interaksie met mekaar, asook met hulle onderwysers verkeer. Hierdie interaksie vorm 'n integrale deel van die leerproses (Powell en Kalina, 2009:241-250). Richardson (2003:1626) omskryf dat daar binne die konstruktivistiese benadering tot onderwys genoegsame voorsiening van geleenthede vir leerders moet wees om hul eie kennis, waardes en begrip te kan vasstel, daardie eie kennis uit te daag en selfs uit te brei deurdat hulle aktief betrokke is by doelmatige take. Volgens Garrison en Kanuka (2004:97) het vervlegte leer die vermoë om hierdie toestande aan die hand van verskeie vorme van kommunikasie te fasiliteer, om sodoende aan spesifieke leervereistes te voldoen.

Indien vervlegte-leerbenaderings gebruik word om aan leerders die geleentheid te bied om hulle eie kennis binne “ondersoekende leergemeenskappe,” soos beskryf deur Garrison en Kanuka (2004:97), te konstrueer, veronderstel dit dat onderwysers se rolle na dié van gidse, mentors, vriende en vennote van selfgeregleerde persoonlike en samewerkende leerprosesse behoort te verander (Bolstad *et al.* 2012:369). Die volgende direkte aanhaling kom uit 'n sekondêre onderwyser se voorlegging aan Bolstad *et al.* (2012:39) se navorsing oor 21ste-eeuse leerbeginsels binne die kontekstuele raamwerk van die herdefiniëring van onderwyserrolle in Nieu-Seeland en word as volg deur die navorser van die onderhawige studie vertaal:

“Ek is nie meer 'n onderwyser nie, ek is 'n fasiliteerder. Ek help leerders tydens hulle reis. Ek bepaal nie hulle reis nie, ek lei hulle op hulle pad. Ek is hier vir hulle as hulle my nodig het. Ek sit tussen hulle, in plaas daarvan om voor in die klas te wees. Aangesien leerders in groepe (gesamentlike leer) oor onderwerpe waarin hulle belangstel kennis konstrueer, word hulle ons kundiges in die klas, word hulle die onderwysers van die ander leerders en ook van my.”

Die fasiliterende rol van die onderwyser behels dus dat daar nie meer bloot van die leerder verwag word om kennis te absorbeer ten einde dit in die toekoms weer te gee nie, maar dit weerspieël eerder die 21ste-eeuse benadering dat leerders by kennisgenererende leergeleenthede betrokke behoort te wees (Bolstad *et al.* 2012:39). Vermunt en Verloop (1999:268) bied reeds so vroeg as 1999 moontlike strategieë ter ontwikkeling van leerders se vermoëns om hul leerprosesse self te reguleer. Weens die vinnige veroudering van kennis, tesame met verhoogde toeganklikheid van inligting as gevolg van rekenaarnetwerke, verloor leermodelle wat

op die blote oordrag en berging van kennis gebaseer is, hul funksionaliteit. Gevolglik beklemtoon die outeurs die ontwikkeling van onafhanklike leervaardighede, asook die belangrike rol wat die onderwyser as gids vertolk om leerders te begelei wat nie oor die nodige vaardighede vir selfgereguleerde leer beskik nie.

Vermunt en Verloop (1999:268) se voorstelle om selfregulerende leer te bevorder, is dat leerders en onderwysers binne 'n kennisbouende leeromgewing moet saamwerk. Die uitdaging is dus om rolle en verhoudings op sodanige maniere te struktureer sodat die sterkpunte en kennis van elkeen gevestig word, ten einde die beste onderrig en leer te ondersteun.

'n Onderwysstelsel wat volgens Bolstad *et al.* (2012:42) op 'n leeromgewing fokus waarbinne kennis gesamentlik gebou word, word in die Finse onderwysstelsel aangetref. Hierdie stelsel wat peruskoulu genoem word, word reeds sedert 1972 geïmplementeer en staan bekend as die wêreld se voorloper-onderwysstelsel met 99% van die Finse leerders wat hierdie onderwysstelsel voltooi (Morgan, 2014:453). 'n Suksesfaktor wat lei tot 'n meer effektiewe leeromgewing in Finse skole, is dat daar voldoende tyd vir samewerking tussen onderwysers moet wees. Sulke spangeleenthede help onderwysers om kennis oor individuele leerders te deel, saam te beplan en van en by mekaar te leer (Morgan, 2014:453). In 'n onderhoud met Finse opvoeder, Pasi Sahlberg skryf Rubin (2014:310) dat die meeste onderwysers in Finland hul onderrigmetodes volgens pedagogiese kriteria beoordeel. Dit sluit ook die gebruik van tegnologie in. Volgens Rubin is die belangrikste rede volgens Finse onderwysers om beskikbare opvoedkundige leertegnologieë in die klaskamer te gebruik slegs indien dit sinvol in terme van pedagogie is. Rubin (2014:310) beklemtoon die mate wat die onderwyser se rol met die infasering van nuwe tegnologie, mag verander. In Finland word onderwysers meer soos afrigters vir leerders in hul eie leerprosesse, gegewe die verskillende moontlikhede wat tegnologie bied.

Ter versterking van die onderrig- en leerbeginsels wat deur Finland se skoolstelsel ten toon gestel word, sê McGlynn (2005:16) dat die taak van die opvoeder veel meer behels as om bloot die kurrikuluminhoud aan leerders oor te dra. Opvoeders se belangrikste taak is eerder om leerders te begelei om hul kritiese denkvaardighede te ontwikkel. Die outeur beklemtoon dat 21ste-eeuse onderrig vereis dat onderwysers

hulle rolle herdefinieer. Onderwysers moet leerders by samewerkende leeroefeninge betrek en die onus moet uiteindelik op die leerders wees om hulle eie leerstrategieë te ontleed, ten einde hulle in staat te stel om medebesluitnemers in die opvoedkundige proses te wees.

Die vernuwing in die dinamika tussen onderwysers en leerders behels egter ook dat alle rolspelers in die onderrig- en leerproses toegerus moet wees om vir diversiteit in die klaskamer te beplan en dit op 'n verantwoordelike wyse te bestuur. Die volgende afdeling 2.4.5 van die literatuurstudie is daarmee gemoeid om kwessies rakende multikulturele onderrig met die doeleindes van hierdie studie te verbind.

2.4.5 Multikulturele onderrig: Onderrig- en leerbenaderings wat diversiteit aanspreek

Gesprekke oor gelykheid, diversiteit en inklusiwiteit en 21ste-eeuse onderrig en leer, is volgens Bolstad *et al.* (2012:25) op twee heel verskillende stelle idees gegrond. Die eerste idee wat Bolstad *et al.* (2012:25) as 'n belangrike tema en prioriteitsarea vir 21ste-eeuse skole met verwysing na multikulturele onderwys beskou, is die idee dat die verkryging van opvoedkundige betrokkenheid en sukses vir alle leerders is. Huidige onderwysbeleide konsentreer gewoonlik op kwessies van diversiteit en inklusiwiteit met betrekking tot spesifieke groeperings van voorheen opvoedkundige benadeelde leerders en gemeenskappe. Daar is 'n erkenning dat die behoeftes van hierdie leerders en gemeenskappe nie in die verlede deur die onderwysstelsel bevredig is nie en 'n belangrike doelwit van die huidige onderwysstelsel is om die behoeftes van "diverse" leerders aan te spreek ten einde algehele prestasievlakke te bewerkstellig en die ongelykheid van die verlede te verminder (Bolstad *et al.*, 2012:25).

Volgens Bolstad *et al.* (2012:25) moet kulturele- en taaldiversiteit ontwikkel en gekoester word, sodat alle leerders met selfvertroue in 'n globale omgewing inskakel. Hierdie studie voer aan dat "sosiale transformasie [wat] verseker dat die onderwysongelykhede van die verlede aangepak word en dat gelyke onderwysgeleenthede aan die bevolking voorsien word" (DBO, 2011:4), dus binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks só uiting gee tot Bolstad *et al.* (2012:35) se vereiste dat die nuwe onderrig- en leerbenaderings ontwikkel moet word om aandag te skenk aan kwessies soos gelykheid en diversiteit.

Bolstad *et al.* (2012:25) redeneer voorts dat die bereiking van ekwiteit nie net oor die onderprestasië of ontkoppeling van bepaalde groeperings van leerders en gemeenskappe gaan nie. Diversiteit moet erken word as 'n belangrike doelwit vir 'n toekomsgerigte leerstelsel, iets wat aktief bevorder moet word, nie 'n swakheid wat die stelsel se prestasië verlaag nie. Bolstad *et al.* (2012:25) beskou diversiteit as 'n omvatting van almal se variasies en verskille, insluitend hulle kulture en agtergronde. Om diversiteit te bevorder is groter betrokkenheid van leerders, familie en gemeenskappe in medevormende onderwys nodig, om sodoende hierdie uiteenlopende leerders se behoeftes, sterkpunte, belange en aspirasies aan te spreek. Bolstad *et al.* (2012:25) bemoedig onderwysers om ag te slaan op die leerproses van alle leerders, ongeag waar hulle vandaan kom of waar hulle leer plaasvind.

Die toepassing van Bolstad *et al.* (2012:1-73) se benaderings vir toekomsgerigte onderrig en leer deur middel van vervlegte-leermetodes, is egter 'n taak wat voortdurende vernuwing in onderwysers se pedagogiese oortuigings behels. Dit veronderstel dat onderwysers nuwe vaardighede – veral ten opsigte van tegnologie-integrasie – en ook 'n meer toekomsgerigte siening van die onderrig- en leerdinamika aanneem. Die spreekwoordelike metamorfose van die toekomsgerigte onderwyser skakel gevolglik met Bolstad *et al.* (2012:45) se beginsel om 'n kultuur van lewenslange leer binne onderwyserkringe te kweek. Die volgende gedeelte van hierdie bespreking verwys dus na die beginsel van lewenslange leer vir onderwysers en motiveer waarom voortdurende professionele ontwikkeling 'n deurslaggewende rol speel ter integrasie van toekomsgerigte onderrig- en leerbenaderings.

2.4.6 Lewenslange leer: 'n Kultuur van lewenslange leer vir onderwysers en leerders

Day (1999:2) voer aan dat onderwysers die skool se grootste bate is. Hulle staan, volgens die navorser, op die koppelvlak van die oordrag van kennis, vaardighede en waardes. Onderwysers sal volgens hierdie outeur slegs hulle opvoedkundige doelstellings kan bereik indien hulle beide goed voorbereid is vir hul beroep én in staat is om 'n bydraë te lewer tot die bevordering van lewenslange leer. Ondersteuning vir hul welsyn en professionele ontwikkeling is dus 'n integrale en noodsaaklike deel van die pogings om standarde van onderrig en leer te verhoog.

In 'n omgewing waar daar 'n behoefte aan voortgesette professionele ontwikkeling onder onderwysers is, het die eise van onderwysleierskap ook volgens Bolstad *et al.* (2012:45) verander. Hierdie outeurs maak melding van hoe verwysings na skole as "leerorganisasie" en opvoeders wat aangemoedig word om professionele leergemeenskappe of selfs netwerkleergemeenskappe binne skole te vorm, reeds 'n aanduiding is van die verandering in denkwysse oor voorheen meer onbuigsame skoolstrukture. Daar word geargumenteer dat opvoeders sekere van hul implisiete aannames oor onderrig en leer moet hersien, aangesien toekomstige onderrigleerpraktyke baie anders sal funksioneer as die modelle waaraan onderwysers tydens hul eie skooljare blootgestel is. Bolstad *et al.* (2012:45) beklemtoon ook dat 'n kultuur van lewenslange leer onder onderwysers moet ontwikkel en dat daar 'n bepaalde verantwoordelikheid op skoolleiers rus vir die ondersteuning en instandhouding van personeel ten einde 'n onderrigleerkultuur binne 'n dinamiese leeromgewing te verseker.

Day (1992:2) maak ook melding van die feit dat onderwysers nie op 'n passiewe en eensydige wyse kan ontwikkel nie, maar dat hulle 'n aktiewe funksie ten opsigte van hul eie ontwikkeling moet vervul. Dit is dus noodsaaklik dat hulle sentraal betrokke is by besluite rakende die rigting en prosesse van hul eie leer. Suksesvolle skoolontwikkeling is dus afhanklik van suksesvolle onderwyserontwikkeling en daarom is beplanning en ondersteuning van lewenslange leer die gesamentlike verantwoordelikheid van onderwysers, skole en die regering.

Field en Leicester (2000:24) betoog dat die waarde van leer en gevolglik die ontwikkeling van navorsingsvelde wat gemoeid is met die kwessie van lewenslange leer, nie uitsonderlik aan die 21ste eeu toegeskryf kan word nie. 'n Analise van die ERIC-databasis vir verwysings na lewenslange leer, identifiseer byvoorbeeld 1 741 publikasies wat tussen die jare 1932 en 1983 gedoen is, 'n gemiddeld van 34 per jaar. Tussen 1984 en 1998 was die aantal verwysings na lewenslange leer 1 581, 'n gemiddeld van 112 per jaar. Hierdie toename in akademiese publikasies bied geldige rede om te glo dat daar 'n ontwikkelende belangstelling in die studie van lewenslange leer dwarsdeur die twintigste eeu was.

In 'n poging om die veelkantige term, 'lewenslange leer', te omskryf, verduidelik Field en Leicester (2000:17) dat skoolonderrig in die verlede meestal as voorbereiding vir

die volwasse lewe beskou is. Naskoolse onderrig was volgens hierdie outeurs gebrandmerk as vergoeding vir onvoldoende of onvolledige skoolopleiding, of as leer wat op een of ander wyse met volwassenheid skakel. Lewenslange leer poog om die gaping tussen skool- en naskoolse opleiding te oorbrug. en dat leer eintlik oor 'n hele leeftyd strek. Lewenslange leer word gevolglik gekoppel aan die idee van 'n leergemeenskap – 'n samelewing wat maksimum leergeleenthede vir elkeen van sy lede bied (Field en Leicester, 2000:19).

Met verwysing na die deurlopende professionele ontwikkeling van onderwysers, identifiseer Lieberman (1996:187) drie ruimtes waar leer plaasvind: i) direkte onderrig (deur byvoorbeeld konferensies, kursusse, werksinkels, konsultasies); ii) leer in die skool (bv. portuurafrigting, kritiese vriende, kwaliteitsoorsig, evaluering, aksienavorsing, portefeulje-assessering, gedeelde verantwoordelikhede); en iii) leer buite skool (deur byvoorbeeld hervormingsnetwerke, skooluniversiteitsvennootskappe, professionele ontwikkelingsentrums, vaknetwerke en informele groepe). 'n Vierde ruimte wat tot Lieberman se drie ruimtes gevoeg kan word, is leer in die klaskamer (deur byvoorbeeld leerderterugvoering).

In reaksie op Lieberman (1996:187) se omskrywing van geleenthede vir professionele ontwikkeling, sê Day (1999:4) egter dat aktiewe betrokkenheid by ontwikkeling gedurende 'n 40-jaar onderwysloopbaan, beslis as 'n ambisieuse onderneming beskou kan word. Dit behels volgens Day (1999:2) die instelling en instandhouding van hoë onderwysstandaarde; interaksie met 'n verskeidenheid leerders wie se behoeftes, motivering, omstandighede en vermoëns sal wissel; om 'n aktiewe lid van volwasse gemeenskappe binne en buite die skool te wees; die vermoë om te reageer op eksterne veranderingsvereistes, en toewyding, entoesiasme en selfvertroue te midde van die voortdurende onstuimigheid van die klaskamer en skoollewe te handhaaf. Hierdie kwaliteite vorm en slyp, volgens Day (1992:4), die professionele rol en identiteit van die onderwyser ten einde die sentrale doel van professionele ontwikkeling te realiseer sodat onderwysers in staat is om daardie rol te vervul in die veranderende kontekste waarin hulle werk en waarbinne onderrig plaasvind.

Met betrekking tot onderwysers se voortdurende professionele ontwikkeling en opvoedkundige instansies se rol in hierdie ontwikkeling, is Redecker *et al.* (2011:41) van mening dat skole buigsaam en dinamies op veranderinge moet reageer in die bied

van leergeleenthede wat in die daaglikse werklikheid geïntegreer word. Hierdie veronderstelling stem ooreen met Day (1999:2) se argument dat voortgesette loopbaanlange professionele ontwikkeling nodig is vir alle onderwysers ten einde tred te hou met verandering en om hul eie vaardighede, sienings en visies vir goeie onderrigleer deurlopend te hersien en te vernuwe. Hierdie oortuiging bevorder die belangrikheid van die implementering van pedagogieë wat op vaardighede fokus wat weer ander leergeleenthede, soos strategiese, probleemgerigte, situasionele denke, kreatiwiteit en die vaardigheid om 'te leer hoe om te leer', ondersteun en bevorder. Redecker *et al.* (2012:42) beklemtoon verder dat motivering 'n belangrike aspek in die bevordering van lewenslange leer is en daarmee saam ontstaan die behoefte om tegnologie en pedagogie in lyn te bring om deelnemende onderrigleeromgewings te skep wat hoë gehalte leerervarings moontlik maak.

In die Suid-Afrikaanse konteks word die voortdurende professionele ontwikkeling van onderwysers deur onderwysleiers geprioritiseer. Hierdie stelling word bevestig deurdat beleide soos die Nasionale Beleid op Heelskoolontwikkeling (Republic of South Africa, 2001) geïmplementeer is en vereis dat onderwysers aan gereelde en geskikte professionele ontwikkelingsgeleenthede moet deelneem en dat deelname gemonitor moet word. Van Staden (2017:774-775) beskryf hoe hierdie beleid onderwysers motiveer om by 'n verskeidenheid onderwyskwessies betrokke te raak deur aan "besprekings deel te neem en betekenisvolle insette oor onderwyskwessies te lewer, nuwe benaderings met betrekking tot leer [te] ondersoek en verslag daaroor [te] lewer, leiding [te] neem en onderwysernetwerke [te] vorm". Van Staden (2017:775) argumenteer verder dat die Geïntegreerde Kwaliteitsbestuurstelsel (GKBS) wat gebruik word om deelname aan professionele-ontwikkelingsaktiwiteite jaarliks te monitor, nie noodwendig aan die doelstellings voldoen het nie. Gevolglik is daar na die inwerkstelling van die GKBS, 'n aanvullende moniteringstelsel, naamlik die Deurlopende Professionele Onderwyserontwikkelingstelsel in die Beleidsraamwerk vir Onderwyseropvoeding in Suid-Afrika gepubliseer en geïmplementeer (Republiek van Suid-Afrika, 2007). Van Staden meld dat onderwysers volgens hierdie nuwe beleid in opeenvolgende driejaarsiklusse aan "genoegsame self- (Tipe 1-), skool- (Tipe 2-) en algemeen- (Tipe 3-) geïdentifiseerde aktiwiteite moet deelneem om minstens 150 professionele-ontwikkelingspunte te versamel" (2017:775).

In 2011 is daar nog 'n beleid goedgekeur, naamlik die Geïntegreerde Strategiese Beplanningsraamwerk vir Onderwyseropleiding en -ontwikkeling in Suid-Afrika (Republiek van Suid-Afrika, 2011). Hierdie beleid vereis dat professionele leergemeenskappe teen 2017 landwyd gevestig moes wees en dat goed toegeruste distriksonderwysontwikkelingsentra teen 2023 opgerig moet word om as voldoende vergaderplek vir groepe onderwysers te dien. Van Staden (2017:770) moedig die gebruik van aanlyn omgewings aan om juis hierdie doelstelling, soos verwoord binne die Geïntegreerde Strategiese Beplanningsraamwerk, te verwesenlik. Die outeur is van mening dat aanlyn omgewings onderwysers in staat stel “om ten spyte van hiërargiese, geografiese en tydverskille” te vergader. Volgens van Staden (2017:777) kan aanlyn leeromgewings onderwys en opleiding op “tegnologiese, pedagogiese en organisatoriese vlak vernuwe” omdat onderwysers toegerus word om kennis uit te ruil en samewerkende verhoudings hierdeur geprioritiseer word. Hierdie outeur is verder van mening dat die verhoogde “besikbaarheid en toegang tot leerinhoud” sowel as “'n nuwe formaat vir die verspreiding, verkryging en bestuur van kennis” uiteindelik onderwysers sal bemagtig om verantwoordelikheid vir hulle eie leer te aanvaar, inhoud te skep en mekaar tydens leerervaringe te ondersteun en gesamentlik 'n leer- en sosiale konteks skep. Die redenasie is dat aanlyn omgewings hefboome of instrumente is waarmee hindernisse in en buite onderwys uitgeskakel kan word ten einde intellektuele potensiaal te ontwikkel. “Aanlyn omgewings maak die speelvlak gelyk omdat ervare en beginneronderwysers, sowel as formele leiers, nou op 'n gelyke vlak aan leeraktiwiteite kan deelneem”, aldus Van Staden (2017:777).

Die navorser van hierdie studie betoog egter dat die rol van tegnologie verder strek as 'n blote hulpmiddel ter ontwikkeling van die onderwyser, maar sy beskou eerder die implementering van onderrig- en leerbenaderings wat tegnologie-integrasie behels, as 'n raamwerk waarbinne die taalkurrikulum herinterpreteer kan word ten einde relevant binne die konteks van 21ste-eeuse onderrig en leer te bly. Die volgende afdeling 2.4.7 skenk aandag aan onderrigpraktyke waarbinne tegnologie sinvol aangewend sal kan word.

2.4.7 Tegnologie in die klaskamer: Onderrigpraktyke waarbinne tegnologie sinvol aangewend kan word

In die konteks van hierdie studie is dit dus relevant om te vra watter rol nuwe leertegnologieë kan speel in die bevordering, aanwending en transformasie van vervlegte-leerpraktyke wat verband hou met Bolstad *et al.* (2012:1-73) se 21ste-eeuse leerbeginsels wat vroeër in hierdie studie omskryf is (sien 2.4.3-2.4.6). Met ander woorde, hoe kan die integrasie van opvoedkundige leertegnologieë deur middel van vervlegte-leerbenaderings, die verpersoonliking van leer, die veranderende rol van onderwysers, die totstandkoming van lewenslange leer en die bevordering van multikulturele onderwys rugsteun?

Verskeie navorsers beskou nuwe tegnologieë as sinoniem met toekomsgerigte onderwys. Die vinnige ontwikkelende aard van tegnologie bied baie opwindende geleenthede vir leer in die 21ste eeu. McLoughlin (2014:10) stipuleer die dringendheid dat vandag se leerders toegerus moet wees met digitale geletterdheidsvaardighede ten einde te kan oorleef in 'n toekomstige digitale deelnemende globale ekonomie. Opvoedkundige instansies moet dus poog om 21ste-eeuse vaardighede te identifiseer en te konseptualiseer wat met kurrikulumvereistes geïntegreer kan word.

Bolstad *et al.* (2012:42) is van mening dat tegnologie nie alleenlik transformasie in skole kan bewerkstellig nie, maar dat die integrasie van tegnologie gepaard moet gaan met sinvolle pedagogiese praktyke. Graham, Woodfield en Harrison (2013:4) beklemtoon die belangrike rol wat relevante navorsing vertolk ter versekering dat tegnologie sinvol met ander aspekte van onderrig en leer geïntegreer word. Redecker *et al.* (2011:42) koppel ook die integrasie van digitale leer en sinvolle pedagogiese praktyke deur die verband tussen nuwe tegnologie en die verpersoonliking van leer te lê. Redecker *et al.* (2011:42) voer aan dat tegnologie-integrasie nie net sal beïnvloed wát leerders moet leer nie, maar ook hóé hulle sal leer. As gevolg van die alomteenwoordigheid van tegnologie en die vermoë daarvan om hoogs dinamiese, aanpasbare en innemende virtuele leeromgewings te fasiliteer, sal die verpersoonliking van leergeleenthede haalbaar wees. Leerprogramme sal dus volgens Redecker *et al.* (2011:42) in staat wees om voorsiening te kan maak vir en op individuele leerstyle, spesifieke leerdoelwitte, behoeftes en voorkeure sal kan reageer.

Hierdie studie het vroeër (sien 2.4.2) getoon dat leer wel binne die raamwerk van die KABV met Bolstad *et al.* (2012:20) se “diep” vlakke van die verpersoonliking van leer, belyn kan word. Die navorser het egter ook demonstreer (sien 2.4.3) hoe die praktiese uitvoerbaarheid van die ontwikkeling en monitering van persoonlike leerplanne ’n uitdaging is, omdat die onderwyser in praktyk hierdie ideale tot “oppervlakkige” vlakke van Bolstad *et al.* (2012:20) se verpersoonliking van leer, moontlik kan reduceer. Die vraag ontstaan dus hoe die integrasie van tegnologie gebruik kan word om Bolstad *et al.* (2012:20) se ideale rakende persoonlike leerplanne te bereik? In ’n poging om hierdie vraag te beantwoord, verwys hierdie studie na die gebruik van e-portefeuljes (met e-portefeuljes ontwikkel leerders ’n elektroniese portefeulje van bewyse van leer deur digitale artefakte te versamel en dit met ’n spesifieke gehoor te deel) as voorbeeld van ’n vervlegte-leerbenadering, om sodoende onderwysers in staat te stel om leermateriaal en doelwitte aan te pas by individuele leerbehoefte.

Volgens Redecker *et al.* (2011:43-44) sal die gebruik van e-portefeuljes as ’n vervlegte-leerbenadering, onderwysers in staat stel om persoonlike stelle leermateriaal te kan opstel; die leerproses voortdurend te monitor; leerdoelstellings en -strategieë in ooreenstemming te bring met die vordering wat deur die leerder gemaak is en ’n wye verskeidenheid interessante leermateriaal te kan gebruik wat leer meer effektief kan fasiliteer. Die gebruik van e-portefeuljes kan ook onderwysers in staat stel om leerders se onderskeie leerstruikelblokke te identifiseer en die toepaslike kurrikulêre strategieë vir differensiering te gebruik, soos wat daar deur die KABV (DBO, 2011:5) aangemoedig word. In hierdie kurrikulum word gestipuleer dat die sleutel tot die goeie bestuur van inklusiwiteit aan die identifisering en hantering van leerders se leerstruikelblokke toegeskryf word (DBO, 2011:5).

Carl en Strydom (2017:1-8) verbind ook die gebruik van e-portefeuljes as vervlegte-leerstrategie tot die leeromgewing waar tegnologie daaglik gebruik word. As deel van die e-portefeulje kan leerders ’n webjoernaal ontwerp en gereeld op hulle onderrigpraktyk reflekteer. Die leerders kan op ’n gereelde basis foto’s en klankopnames by hulle reflektiewe inskrywings voeg. Leerders is ook in staat om hulle ‘blogs’ met ander leerders te deel en sodoende word samewerkende leerprosesse bevorder. Die gebruik van e-portefeuljes kan dus as strategie gebruik word om leerderstruikelblokke vroegtydig te identifiseer en leerprosesse kan dan daarvolgens aangepas word om uiteindelik “diep” vlakke van die verpersoonliking van leer te

bereik. Die gebruik van e-portefeuljes stel volgens Carl en Strydom (2017:7) onderwysers in staat om gereeld met die leerders te kommunikeer, asook leerders se selfregulerende leerprosesse aan te moedig, aangesien leerders individuele 'blogs' kan skep en teen hulle eie pas en selfs hulle standaarde, die refleksie-inskrywings voltooi.

Die gebruik van e-portefeuljes as vervlegte-leerstrategie demonstreer die praktiese uitvoering van Bolstad *et al.* (2012:17) se instruksie dat alle hulpbronne wat beskikbaar is vir leer, naamlik onderwysers, ouers, tegnologie en geboue meer buigsaam aangewend moet word. Binne hierdie praktyk word persoonlike leerplanne ontwikkel, wat elke leerder se individuele belange of behoeftes, sowel as hul talente as uitgangspunt vir gepersonaliseerde-opdragte neem. Die benutting van e-portefeuljes binne die KABV, bring dus mee dat die vereistes van die kurrikulum om leerders se uiteenlopende omstandighede en bevoegdhede binne die onderrig- en leerproses in ag te neem, moontlik gerealiseer kan word.

Die navorser van hierdie studie verbind ook die gebruik van e-portefeuljes met die KABV se aanmoediging dat "n aktiewe en kritiese benadering tot leer" gevolg word, "eerder as om te leer sonder om te begryp ..." (DBO, 2011:4). Volgens Miller en Morgaine (2009:8) bied e-portefeuljes ryk geleenthede vir leerderrefleksie wat weer die ontwikkeling van 'n verskeidenheid vaardighede by leerders moontlik maak. Gereelde refleksie oor leerders se vermoëns en vordering, kan help om individuele en akademiese identiteite te ontwikkel. Hierdie outeurs voer verder aan dat die ontwikkeling van selfassesseringsvermoë, waarin leerders self die gehalte van hul werk aan die hand van kriteria, beoordeel, leerders en onderwysers kan help om individuele akademiese paaie of roetes te beplan. Die moontlikhede wat met die gebruik van e-portefeuljes ontsluit word, sluit dus aan by Bolstad *et al.* (2012:15) se beskouing dat leerders self ook in beheer van hulle eie leerreise moet wees, dat hulle self die pas behoort te bepaal waarteen hierdie leerreis geskied en dat hulle dan ook direk kan beleef van die vordering wat op hulle unieke reis maak. Hierdie outeurs is van mening dat leerders nét die regte hoeveelheid uitdagings benodig om sukses te kan ervaar en beklemtoon verder dus ook die belangrikheid van gereelde onderwyser-terugvoering om sodanige ervarings te kan hê. Beide hierdie vereistes word deur die gebruik van e-portefeuljes as vervlegte-leerstrategie moontlik gemaak. Die verwesenliking van die verpersoonliking van leer kan moontlik daartoe lei dat leerders

minder afhanklik van die onderwyser word deurdat hulleself die tempo en doelwitte van die leerproses reguleer.

Bolstad *et al.* (2012:15) se veronderstelling dat die verpersoonliking van leer uiteindelik tot 'n onderrig- en leeromgewing kan lei waar die leerder minder afhanklik van die onderwyser word om leerprosesse self te reguleer, sluit aan by 'n vervlegte-leerstrategieë wat leerder- en onderwyserrolle herdefinieer. Hiermee verwys die navorser na die omgekeerde-klaskamertegniek. Volgens Iowa State University (2017) is die omgekeerde-klaskamer-model ("flipped classroom model") 'n pedagogiese model waarin die tipiese lesings- en huiswerkelemente van 'n kursus/les omgekeer word. Leerders kyk na kort video-lesings of ander multimedia-inhoud voor die aanvang van die formele klasgeleentheid. Klastye word dan eerder aan aktiewe leer soos besprekings, projekgebaseerde of probleemgebaseerde opdragte, gewy. Hierdie onderrigleermodel stel onderwysers in staat om leerprosesse te fasiliteer deur leerdervrae te beantwoord en hulle te help om konsepte tydens klastyd te bemeester en toe te pas. Aktiwiteite wat tradisioneel as huiswerk toegewys is, word nou in die klas gedoen met die onderwyser se ondersteuning.

Roehl *et al.* (2013:48) sê dat in 'n era waar onderwysinrigtings toenemende struikelblokke ondervind om leerervarings te verbeter ten einde die aandag van die 21ste-eeuse leerder te trek en te behou, bied die omgekeerde-klaskamermodel 'n geleentheid om hierdie kwessies effektief aan te spreek. Die outeurs beklemtoon egter dat die bekendstelling van die omgekeerde-klaskamermodel 'n verskuiwing in denke van beide onderwysers en leerders vereis. Onderwysers moet bereid wees om met alternatiewe strategieë in die klaskamer te eksperimenteer. Deur middel van aktiewe leer- en tegnologie-geaktiveerde klaskamerstrategieë, kan leerders volgens Roehl *et al.* (2013:48) hoërordedenkvaardighede en kreatiwiteit ontwikkel.

Garrison en Kanuka (2004:99) verklaar hoe die tegnologie-integrasie aan die hand van vervlegte-leerbenaderings gebruik moet word om kritiese denke te fasiliteer. Die navorser ondersteun hierdie outeurs se beskouing dat die fasilitering van kritiese, kreatiewe en komplekse denke aan die hand van vervlegte leer binne tersiêre onderrig geprioritiseer behoort te word, maar is van mening dat hierdie vaardighede reeds in die sekondêre skoolfase behoort te geskied. Marien *et al.* (2001:489) stipuleer ook dat dit noodsaaklik is om leerders binne die kontekstuele raamwerk van die 21ste eeu

voor te berei om vaardig in gesofistikeerde denke en probleemoplossing te wees. Hierdie stelling is gegrond binne Fosnot (1990:10) en Kroll (2005:6) se oortuigings dat leeromgewings (instruksiemateriaal, klaskamers, media en onderrighulmiddels, sowel as die skool as organisasie) gestruktureer moet word om probleemoplossingsgeleenthede te bied.

Die navorser van hierdie studie is van mening dat indien hierdie hoërordedenkvaardighede reeds gedurende skooljare ontwikkel word, kan leerders moontlik meer in staat wees om vir die res van hulle lewens met leer om te gaan wat in alle lewensituasies geïntegreer word: van die skool tot die werkplek, die huis en die gemeenskap (Laal, 2013:981). Hierdie outeur is ook van mening dat in lewenslange leer, is die rol van inligting- en kommunikasietegnologie (IKT) een wat bemagtiging, verbetering van kreatiwiteit en ondersteuning moet bied. Tegnologie wat algemeen in huise en in gemeenskappe benut word, bied volgens Laal (2013:981) kragtige gereedskap vir ondersteuning van lewenslange leer. McLoughlin (2013:10) sluit by Laal aan dat daar regoor die wêreld inisiatiewe vir die herontwerp van 21ste-eeuse onderwys bestaan, waar daar van leerders verwag word om lewenslange leervaardighede te ontwikkel, om aktiewe en onafhanklike leerders te wees en beheer te neem as medeskeppers van inhoud of kennis en om innoveerders van hul eie leerprosesse te word. Laal (2013:981) is van mening dat tegnologie gebruik kan word om uitnemendheid in onderrig en leer te ondersteun. Volgens hierdie outeur kan groter internettoegang die verspreiding van inligting en samewerkende verhoudings op só 'n wyse bevorder dat beide leerders en onderwysers in staat gestel kan word om lewenslange leerders te word (2013:981).

Redecker *et al.* (2011:29) beklemtoon ook die sleutelrol wat tegnologie in die ontsluiting van die potensiaal van lewenslange leer moontlik kan speel. Met die gedurige teenwoordigheid van tegnologie en die toenemende aanpasbaarheid, kan leer wat op enige tyd en op enige plek beskikbaar is, in die toekoms 'n realiteit word. Verder kan tegnologie, aldus hierdie outeurs, ook bydra tot die verhoogde toeganklikheid en aantreklikheid vir diegene wat dit hierdie buigsame leergeleenthede die meeste nodig het. Dit is egter volgens Laal (2013:981) belangrik dat die fasiliteite op só 'n manier ontwerp moet word daar aan die spesifieke behoeftes van lewenslange leer voldoen sal word, insluitend verskillende individuele leervoorkeure, voorkennis en situasionele omstandighede.

Die voorspellings oor die moontlikhede wat digitale-leer vir die toekomstige klaskamer inhou, mag dalk as 'futuristies' bestempel word en die integrasiemoontlikhede binne die plaaslike Suid-Afrikaanse klaskamer as té beperk. Tog blyk dit dat die integrasie van tegnologie binne die Suid-Afrikaanse klaskamerkonteks, met die doel om kennis en vaardighede, relevant tot 21ste-eeuse onderrig- en leerbehoefte te ontwikkel, tans 'n ontwikkelingsarea is wat deur die Suid-Afrikaanse Onderwysdepartement ondersteun word. Daar word byvoorbeeld reeds baie druk vanaf die Onderwysdepartement op skole uitgeoefen om e-leer strategieë binne skole, waar die betrokke hulpbronne beskikbaar is, te bevorder.

Tydens 'n opname oor e-leer wat deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement in 2016 gemaak is, het 80% van die respondente (waaronder 935 skoolhoofde en 3 142 onderwysers) baie duidelik aangedui: "Ons is gereed vir e-Leer!" Die assessering is gedoen om skole se inligting-, kommunikasie- en tegnologiestatus (IKT) te bepaal. (Western Cape Education Department, 2016:7).

Redecker *et al.* (2011:45) beklemtoon egter dat onderwysers wat bereidwilligheid toon om nuwe tegnologieë binne hulle klaskamers te implementeer, bewus moet wees daarvan dat die integrasie van IKT-leerstrategieë en pedagogiese benaderings drasties verander. Die outeurs voorspel dat leerdergesentreerde pedagogiek met die integrasie van IKT 'n herlewing sal beleef. Die individuele mentorskap tydens leerders se persoonlike leerreise sal 'n werklikheid word en verhoogde toegang tot leergeleenthede kan moontlik voorheen benadeelde leerders en gemeenskappe se opvoedkundige behoeftes aanspreek.

Damarin (2009:12) is van mening dat opvoeders in die moderne onderrigmilieu met twee groot veranderinge gekonfronteer word, naamlik eerstens die opkoms van multikulturele onderwys wat aandag skenk aan diversiteit en gelykheidsinisiatiewe binne opvoedkundige instellings en tweedens, die vinnige ontwikkeling en aanneming van IKT-praktyke. Met betrekking tot hierdie twee opvoedkundige aspekte, illustreer Damarin (2009:11-19) hoe opvoedkundige tegnologieë, met die belofte om die wêreld na die klaskamerruimte te bring en om leer in verskeie modaliteite te ondersteun, tog ook kulturele vooroordele bevat en dat Westerse opvoedkundige tegnologie nie noodwendig altyd aan die diverse leerderbehoefte van 'n diverse of multikulturele omgewing voldoen nie. Damarin (2009:18) motiveer praktisyns (insluitende

onderrigontwikkelaars, kurrikulumbepanners en onderwysers) wie op opvoedkundige tegnologie fokus, om by diegene aan te sluit wat op billike multikulturele onderwys fokus ten einde leerplanne en aktiwiteite voor te stel, wat hul gemeenskaplike doeleindes dien. Die outeur is verder van mening dat leertegnoloë die leiding moet neem in die ontwikkeling van tegnieke en strategieë, wat spesifiek die behoeftes dien van opvoeders wie by multikulturalisme betrokke is. Die konvergensie van nuwe opvoedkundige tegnologieë en die bevordering van 'n onderrigleeromgewing waar uiteenlopende en diverse leerderbelange in ag geneem word, berus dus volgens Damarin by opvoeders self.

2.4.8. Die verband tussen toekomsgerigte onderrig- en leerbenaderings en die leervoorkeure van die 21ste-eeuse leerder

Dzuiban, Moskal en Hartman (2005:2) beweer dat geleerdes hul aandag met groter dringendheid moet vestig op 'n verskynsel wat die 'nuwe' of 'volgende generasie' leerder genoem word. Om vandag se leerders, volgens Dzuiban *et al.* (2005:2) as nuwe leerders te definieer, dui op 'n fundamentele verskil in die manier waarop leerders kennisverwerwing, probleemoplossing en die werksmag benader. Die vraag ontstaan egter of onderwys wel aan die behoeftes van die huidige generasie leerder voldoen? Hierdie vraag veroorsaak, volgens die outeurs spekulasie oor hoe onderwys getransformeer of herbou kan word. Die onderhawige studie beoog om verbande te trek tussen Bolstad *et al.* (2012:1-73) se beginsels vir toekomsgerigte leer en die behoeftes van die 21ste-eeuse leerder wie tans ons skole bevolk.

Hedendaagse leerders word groot in 'n vinnig-ontwikkelende digitale wêreld en word daar ook na hulle as digitale boorlinge verwys. Kukulska-Hulme (2012:74) beskryf die ideale 21ste-eeuse leerder as iemand wat aktief by leerprosesse betrokke is, vrae vra en analities kan dink, wie 'n betrokke burger is, wie met navorsings- en navraagvaardighede toegerus is, 'n onafhanklike kritiese oordeel kan uitoefen, 'n medeskepper van kennis is, effektief in die werklike wêreld kan funksioneer, goed oor kulturele grense heen kan kommunikeer en laastens, gemotiveerd en toegerus is om 'n lewenslange leerder te word.

Een van die belangrikste kenmerke van die 21ste-eeuse leerder, volgens Dzuiban *et al.* (2005:3), verwys na hierdie "Net-Generasie" se tegnologiese bemagtiging. Die

21ste-eeuse leerder kommunikeer meestal deur middel van selfoonboodskappe en sosiale media en is oor die algemeen vertrouwd met vinnig-opkomende tegnologieë.

Dzuiban *et al.* (2005:3) is van mening dat hierdie 'nuwe leerder' dikwels stres ervaar wanneer hulle behoefte aan groepswerk en sosiale kennisbouende leersituasies, deur 'n skoolomgewing onderdruk word waar daar dikwels grootliks op individuele prestasie gefokus word. Alch (2000:4) het ook vroeër hierdie waarneming gemaak deur te noem dat 21ste-eeuse leerders dikwels tegnologie gebruik om hulle behoefte aan samewerking, interafhanklikheid en sosiale-netwerkgeleenthede te bevredig om deur middel van hierdie sosiale interaksie, hul persoonlike doelwitte te bereik.

McGlynn (2005:15) beaam Dzuiban *et al.* (2005:3) en Alch (2000:4) se argumente deur te noem dat die 21ste-eeuse leerder verhoudings prioritiseer waar samewerking 'n prioriteit is. 'n Belangrike oorweging vir die doeleindes van hierdie onderhawige studie is die werk van McGlynn (2005:15) wie van mening is dat hierdie sogenaamde 'nuwe leerder' verkies om hulle eie tempo en terme vir leer te bepaal. Dzuiban *et al.* (2005:3) identifiseer ook 'n verdere leervoorkeur wat Fosnot (1996:10) en Kroll (2005:60) se betoog vir outentieke leerervarings beaam. Hierdie voorkeur dui op die hedendaagse leerder se behoefte om betrokke te wees by werklike, outentieke lewenskessies wat vir hulle van belang is. Die klaskamerruimte moet met ander woorde 'n ware blik op die samelewing bied en kennis op maniere aanbied wat hierdie werklikheid weerspieël.

Roehl, Reddy en Shannon (2013:44) argumenteer ook dat daar dringendheid is by die leervoorkeure van die 21ste-eeuse leerder om aan te pas, aangesien opvoeders toenemend sukkel om die aandag van vandag se leerders te kry en te behou. Hierdie skrywers is van mening dat hierdie leerders se relatiewe onverdraagsaamheid teenoor die lesingstylverspreiding van inligting, toegeskryf kan word aan die vinnig-ontwikkelende tegnologieë waarmee hierdie geslag grootword. Prensky (2001:1-6) het vroeër al beklemtoon dat die integrasie van leerstrategieë wat aktiewe leerderdeelname in die klaskamer bevorder, van kritieke belang is om die 21ste-eeuse leerder se behoeftes aan te spreek.

Die 21ste-eeuse leerder behoort tot so 'n mate by die onderrig- en leerproses betrek te word, dat hulle presies weet watter doelwitte en take op 'n daaglikse basis bereik moet word. Hy glo dus dat kommunikasie as deurslaggewend tot optimale onderrig

aan die moderne leerder beskou behoort te word. Darling-Hammond (2006:13) sê met verwysing na 21ste-eeuse onderrig dat leer nou nie meer net met leerders en onderrig met onderwysers verbind moet word nie, maar dat daar nou 'n nuwe perspektief ten opsigte van hierdie aksies is.

Taylor en Van der Merwe (2019:10) verhelder Darling-Hammond (2006:13) se argument aangaande die veranderende rolle in die klaskamerkonteks, deur die onderwyser as die “kreatiewe uitbouer” van die kurrikulum te beskryf wat “die behoeftes van die 21ste-eeuse leerder in een haalbare plan binne die klaskamer bymekaar kan bring.” Volgens Kalpana (2014:27) en Ah-Nam en Osman (2017:206) skakel die behoeftes van die 21ste-eeuse leerder met die gebruik van tegnologie om op 'n aktiewe en dinamiese wyse binne die klaskamerkonteks nuwe kennis te skep

'n Verdere argument deur Murray (2004:106) maak melding van 21ste-eeuse leerders wat met gemak veeltaakverrigting aanpak en bespreek voorts die moontlike uitwerking van hierdie eienskap op die hedendaagse leerder se leerprosesse. Die outeur argumenteer dat veeltaakverrigting egter hierdie leerders se aandagspan verkort en selfs hulle vermoë tot kritiese denkvaardighede en introspeksie, kan inperk. Trei (2006:2) voer egter aan dat alhoewel daar kommer is oor die 21ste-eeuse leerder se potensiaal tot die analise van leermateriaal, daar groot vertrouwe is in hulle gebruik van media en tegnologie wat as 'n hulpmiddel in hierdie verband kan dien. Trei erken dus ook dat eweknie-gedrewe leer en digitale tegnologie twee sleutelaspekte is wat kenmerkend van 21ste-eeuse leerders se leervooreure is. Hierdie leerbeskouing wat onderskeidelik deur Murray (2004:106) en Trei (2006:2) bevestig word, ondersteun die integrasie van tegnologie in die klaskamer ten einde die 21ste-eeuse leerder op verskeie maniere, beide kognitief en sosiaal, in die taalonderrigleerruimte te stimuleer en te rugsteun. Hierdie argument word ook deur Strydom en Muller (2014:1) soos volg saamgevat:

“Digital literacy does not refer merely to the user's ability to use software or particular digital devices appropriately for learning, but also requires higher-level cognitive, sociological, psychological, emotional and, in the case of teachers, pedagogical skills in order to utilise digital environments effectively.”

Vir die doeleindes van hierdie studie is dit ook belangrik om die verband tussen die 21ste-eeuse leerder en diversiteit vas te stel. McGlynn (2005:12-13) stel dit dat die

21ste-eeuse leerder deel van 'n uitermatige uiteenlopende generasie vorm, met verwysing na beide rasse- en kulturele verskille. Johnsson (2017) sê dat alhoewel geen generasie perfek is wanneer dit by diversiteit en insluiting kom nie, is die 21ste-eeuse leerder meer daarop ingestel as vorige geslagte. Hierdie generasie erken, waardeur en moedig diversiteit aan omdat dit hulle alledaagse werklikheid weerspieël. Terwyl ras beslis 'n groot deel van diversiteit uitmaak, beskou die 21ste-eeuse leerder diversiteit as iets baie meer breër en dieper as bloot net ras en velkleur. Hierdie outeur maak die stelling dat die 21ste-eeuse leerder glo dat diversiteit op 'n vermenging van verskillende agtergronde, perspektiewe en ervarings dui.

'n Verdere idee wat algemeen voorkom in die bespreking van diversiteit en die 21ste-eeuse leerder, is dat die 21ste-eeuse burgers opgelei moet word om in sodanige diverse kontekste te kan funksioneer (Bolstad *et al.*, 2012:25). Hierdie outeurs bevorder ook die noodsaaklikheid vir multikulturele onderwys deur hul betoog dat die veranderende wêreldwye omgewing vereis dat leerders in beide die skoolkonteks, maar ook in die toekomstige werksmag, saam met mense van uiteenlopende kulturele, godsdienstige en/of taalkundige agtergronde of wêreldbeskouings moet kan werk.

Die KABV (DBO, 2011:4) voer ook die argument aan dat leerders reeds op skoolvlak opgelei en voorberei moet word om kwessies oor menseregte, inklusiwiteit, sowel as omgewings- en sosiale geregtigheid te kan hanteer. Die KABV-kurrikulum meld spesifiek dat die infasering van die beginsels en praktyke van sosiale en omgewingsgeregtigheid en menseregte soos dit in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika omskryf word, 'n sentrale doelwit ter onderrig van Suid-Afrikaanse skoliere is. In hierdie verband verklaar die KABV: "Die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-12 is veral sensitief vir kwessies wat diversiteit weerspieël soos armoede, ongelykheid, ras, geslag, taal, ouderdom, gestremdhede en ander faktore" (DBO, 2011:4).

Demokrasie, volgens Greene (1993:218-219), is 'n gemeenskap wat altyd aan die vorm en ontwikkeling is. As opvoeders dit in gedagte hou, sal hulle beseft dat demokrasie vir ewig onvolledig is en dat die voortdurende ontwikkeling daarvan binne die klein, plaaslike ruimtes van die klaskamer geskied. Greene (1993:218) redeneer voorts dat opvoeders die geleentheid vir leerders kan skep om 'webbe van verhouding' te weef. Hierdie webbe verwys na gesprekke wat toelaat dat

betekenisvolle verhoudings tussen leerders gevorm word ten einde klaarblyklike verskille te kan oorbrug. Dit is volgens Greene (1993:119) tydens hierdie oomblikke wat leerders mekaar begin herken en in die ervaring van erkenning, die behoefte voel om verantwoordelikheid vir mekaar te neem. Hierdie onderhawige studie erken hierdie betekenisvolle 'webbe van verhoudings' as 'n sentrale doelstelling ter verwesenliking van multikulturele onderwys.

Ter samevatting, die 21ste-eeuse leerder leer anders as enige vroeëre generasie as gevolg van hul blootstelling aan tegnologie. Opvoeders moet hierdie kontras in ag neem wanneer onderrigleerstrategieë ontwerp word. Dit is beslis nie nuwe kennis dat die hedendaagse leerder aan mobiele toestelle geheg is nie. Soekenjins en sosiale media is die huidige jong generasie se hulpbronne vir inligting en hulle deel voortdurend onderling kennis en insigte met mekaar deur middel van hierdie media, aangesien hulle in staat gestel word om onmiddellike terugvoer kan gee en kan ontvang. Taylor en Van der Merwe (2019:8) opper soos volg 'n belangrike standpunt in hierdie verband: "Indien leerders globaal verander het, impliseer dit dat die Suid-Afrikaanse klaskamerkonteks ook reeds digitale boorlinge bevat wat alreeds oor 'n sekere hoeveelheid tegnologiese kennis beskik." Die bestudering van die onderrig- en leervoorkeure van die 21ste-eeuse leerder noop dus die onderwyser om die aanbieding van taalonderrig in die klaskamer te heroorweeg en te beplan hoe vernuwende onderrigleermetodes die hedendaagse leerder se onderrig- en leervoorkeure kan aanspreek.

2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is akademiese debatte en relevante literatuur oor onderwyserperspektiewe, vervlegte leer, asook 21ste-eeuse onderrig- en leerbeginsels, omskryf. Die navorser van hierdie studie het gevind dat alhoewel daar uiteenlopende definisies en grense ten opsigte van die formele bestudering van onderwysers se perspektiewe bestaan, daar wel eenstemmigheid is in die akademiese gemeenskap met betrekking tot die wisselwerking tussen onderwyserperspektiewe en die uiteindelijke klaskamerpraktyke van onderwysers. Die studies wat binne hierdie literatuurstudie ingesluit is, het gefokus op watter faktore die ontwikkeling van

onderwyserperspektiewe beïnvloed en het bevind dat geleefde klaskamerervarings van die sterkste determineerders vir onderwysers se perspektiewe is.

Onderwysers speel vanselfsprekend 'n essensiële rol wanneer opvoedkundige veranderinge binne skoolstrukture beplan word. Doll (1996:342) voer aan dat onderwysers se sienings rakende effektiewe onderwys of kwaliteitsopvoeding help om kurrikulumverbetering te beplan. Die navorser vind aanklank by die oortuigings van Doll omdat die infasering van vervlegte leer nie in die Suid-Afrikaanse klaskamerruimte vir 'n nuwe kurrikulum betoog nie, maar eerder vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering binne die kontekstuele raamwerk van die KABV vir taalonderrig wil aanwend. Die benadering wat dus deur hierdie studie gevolg word, is dat onderwysers se perspektiewe oor vervlegte leer binne ander oortuigingstelsels ingesluit word, soos dié wat met die kurrikulum, kennis, leerders en onderrig- en leerbenaderings verband hou. Dit is vanuit hierdie perspektief wat Bolstad *et al.* (2012:1-73) se doelstellings vir toekomsgerigte onderrig en leer ondersoek is ten einde onderwysers se perspektiewe oor vervlegte leer binne die konteks van breër oortuigings oor die toekoms van opvoeding, beter te probeer verstaan.

Uit die literatuuroorsig blyk dit dat alhoewel vervlegte-leerbenaderings teoreties met 21ste-eeuse leerbeginsels belyn kan word, daar oor die algemeen nie baie studies oor toekomsgerigte onderwys binne die konteks van Suid-Afrikaanse sekondêre onderwys gedoen is of word nie. Dit blyk dat die meeste gesprekspunte rondom die implementering van vervlegte-leerbenaderings, eerder binne die konteks hoër onderwys en internasionale onderriginstansies plaasvind. Daar is dus ruimte vir navorsing met betrekking tot die integrasie van vervlegte-leerbenaderings binne die skoolstruktuur. 'n Verdere gaping in die plaaslike opvoedkundige literatuur is die gebrek aan studies wat onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer as benadering tot taalonderrig binne die Suid-Afrikaanse konteks ondersoek. Die navorser het reeds omskryf dat die onderwyser 'n integrale rol speel vir die suksesvolle integrasie/aanneming van nuwe pedagogiese praktyke. Juis daarom is navorsing om die perspektiewe van onderwysers ten opsigte van toekomsgerigte benaderings tot onderwysers, beter te verstaan, essensieel om die uiteindelijke implementering van hierdie praktyke te verseker. In die lig van hierdie gaping in kennis, wil hierdie studie probeer perspektiewe van onderwysers oor vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering vir taalonderrig vasstel, ten einde die huidige kurrikulum op só 'n wyse

aan te bied dat 21ste-eeuse leerbeginsels weerspieël word en aanklank by die 21ste-eeuse leerder vind.

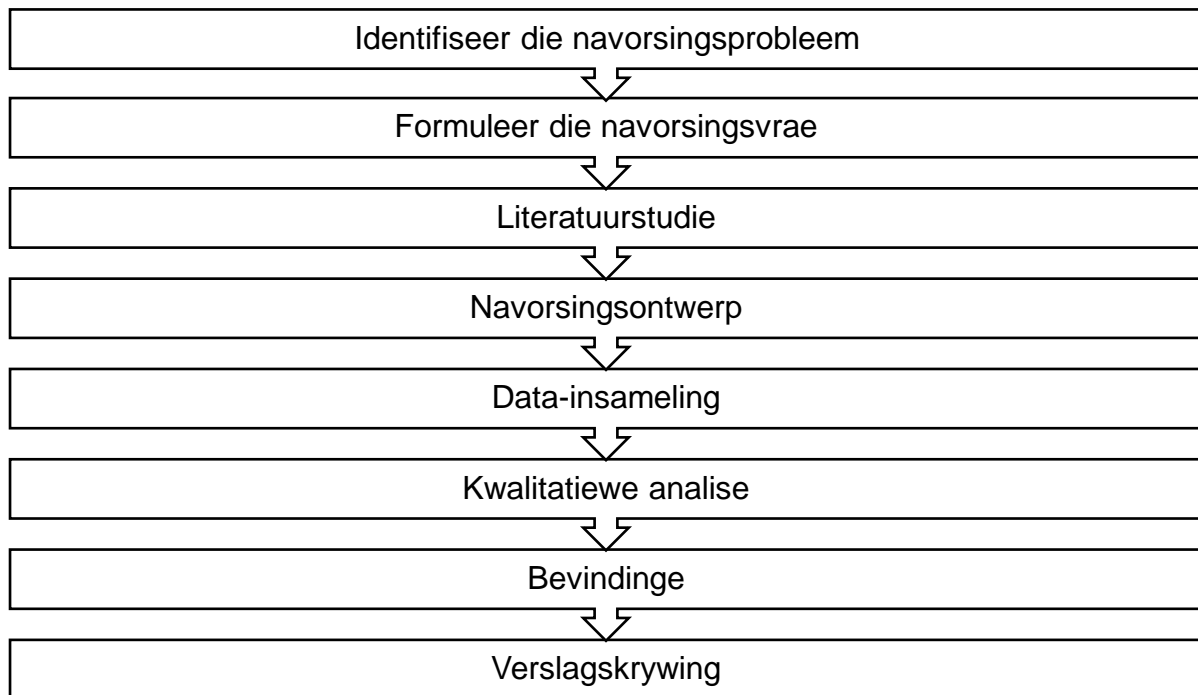
HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Daar is normaalweg sekere filosofiese aannames onderliggend aan navorsing wat benaderings tot navorsing beïnvloed, byvoorbeeld oortuigings oor ontologie (die aard van die werklikheid), epistemologie (die definiëring van kennis) en aksiologie (die rol van waardes in navorsing).

Volgens Terre Blanche en Durrheim, (1999:29-41) is dit belangrik om hierdie filosofiese aannames binne 'n strategiese raamwerk weer te gee, aangesien hierdie aannames as brug tussen die navorsingsvrae en die uitvoering en die implementering van die navorsing kan dien. In die onderhawige studie word as uitgangspunt geneem Terre Blanche en Durrheim se definiëring van navorsingsontwerpe as planne wat die uitleg van voorwaardes ter insameling en ontleding van data kan lei. Volgens hierdie outeurs verbind die navorsingsontwerp die navorsingsvraag aan die uitvoering van die navorsing self. Die doel is om 'n samehangende gids vir aksie te ontwerp, wat antwoorde op die navorsingsvraag sal produseer.

In die lig van en gebaseer op Terre Blanche en Durrheim (1999:29-41) se omskrywing dat die metodologie as't ware die uitvoering van die navorsing aan die sentrale doelstellings van die studie verbind, word die navorsingsproses vir hierdie studie, soos volg in Figuur 3.1 en Tabel 3.1 konseptueel voorgestel:

Figuur 3.1 Die aanbieding van die navorsingsproses**Tabel 3.1 'n Samevattende tabel van die navorsingsproses**

Vraag	Bronne	Metodes vir data-insameling	Data-analise
Hoe voel taalonderwysers oor vervlegte leer as onderrig-en leerstrategie?	Deelnemers (8)	<ul style="list-style-type: none"> • Semigestruktureerde onderhoude • Fokusgroep 	Tematiese inhoudsanalise
Wat is taalonderwysers se perspektiewe oor die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder?	Deelnemers (8)	<ul style="list-style-type: none"> • Semigestruktureerde onderhoude • Fokusgroep • Vraelyste 	Tematiese inhoudsanalise Statistiese analise

Hoe voel taalonderwysers word vervlegte leer en die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder met mekaar verbind?	Deelnemers (8)	<ul style="list-style-type: none"> • Semigestruktureerde onderhoud • Fokusgroep • Vraelyste 	Tematiese inhoudsanalise Statistiese analise
---	----------------	--	---

In Tabel 3.1 word die vraag gestel, gevolg deur wie die vrae moes beantwoord in die tweede kolom, watter metodes gebruik is vir data-insameling in die derde kolom en dan die wyse van analise in die laaste kolom.

Hoofstuk 3 bied 'n gedetailleerde beskrywing van die navorsingsmetodologie wat met hierdie studie gevolg is, naamlik die keuse van navorsingsontwerp, steekproefnemingsmetodes, sowel as 'n breedvoerige beskrywing van die data-insamelingsmetodes, instrumente en prosesse. Maatreëls wat deur die navorser getref is om die betroubaarheid (3.4) van bevindinge te verseker en etiese beginsels (3.5) in die studie na te kom, word ook in hierdie hoofstuk omskryf.

3.2 NAVORSINGSONTWERP

3.2.1 Paradigmatiese en epistemologiese beskouings

Navorsing behels normaalweg die soeke na kennis en die verkryging van nuwe insigte binne 'n onbekende of onverkende gebied. Navorsers wat kwalitatiewe navorsing doen, begin dikwels hul ondersoek binne 'n paradigma, met ander woorde, hulle neem sekere aannames of bepaalde wêreldbeskouings as uitgangspunt. 'n Paradigma sluit, volgens Denzin en Lincoln (2000:33), die navorser se epistemologiese, ontologiese en metodologiese beskouings in wat die navorser se navorsingsbenadering tot die studie rig. Alhoewel daar 'n aantal perspektiewe is waaruit navorsers die sosiale werklikheid kan ondersoek en interpreteer, moet hierdie perspektiewe duidelik ten opsigte van ontologie en epistemologie gedefinieer word. Om hierdie verbande

duidelik binne die kontekstuele raamwerk van die studie te stel, bied tabel 3.2 'n samevattende oorsig oor die navorser se epistemologiese, ontologiese en metodologiese beskouings binne 'n paradigmatische begronding.

Tabel 3 2 Die epistemologiese, ontologiese en metodologiese beskouing

Paradigma	Ontologie	Epistemologie	Data-insameling
Die interpretivistiese paradigma veronderstel dat 'n unieke perspektief van die geval verkry word deur te poog om te verstaan hoe betekenis in 'n bepaalde konteks ontwikkel.	Die ontologie wat hierdie studie rig, veronderstel dat baie sosiale realiteite bestaan as gevolg van uiteenlopende menslike ondervindings, insluitende mense se perspektiewe, kennis, interpretasies en ervarings. Deelnemers se persoonlike en subjektiewe ervarings is belangrik.	Gebeure word verstaan deur die proses van interpretasie wat beïnvloed word deur interaksie met sosiale kontekste. Kennis word dus in interaksie met ander gekonstrueer.	'n Interpretivistiese-gevallestudie waartydens semigestruktureerde onderhoude, 'n fokusgroep en vraelyste gebruik word.

Die navorser het hierdie studie met 'n postmodernistiese siening benader, wat die menslike persepsie en ervaring as integrale oorwegings met betrekking tot die navorsingsdomein ag (Van Huyssteen, 2004:27). Hierdie beskouing plaas die studie gevolglik binne die interpretivistiese paradigma omdat die navorsing gebaseer is op die uitgangspunt dat die onderwyser se wêreld een is van diverse en komplekse verskynsels met veelvlakkige betekenis, interpretasies en ervarings. Die studie poog om te verstaan hoe hierdie betekenis binne 'n bepaalde konteks ontwikkel.

Die navorser se uitgangspunt in hierdie verband word verhelder deur Henning, Van Rensburg en Smit (2004:21) wat die fundamentele aannames van die interpretivistiese paradigma beskryf as: "Individue wat oor die vaardighede beskik 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 gebeure verleen aan op grond van hul individuele betekenisstelsels."

Henning *et al.* (2004:21) se beskouing sluit by die navorser van hierdie studie se uitgangspunt aan om sommige van die perspektiewe of implisiete teorieë van onderwysers ten opsigte van vervlegte leer, te interpreteer. Die doelstellings van hierdie studie word dus goed belyn met die aannames van die interpretivistiese paradigma, waar aanvaar word dat mense hul eie subjektiewe en intersubjektiewe betekenis skep, soos wat hulle met die wêreld rondom hulle in verbinding tree (Orlikowski en Baroudi, 1991:1-28).

Die interpretivistiese paradigma skakel goed met die doelstellings van kwalitatiewe navorsing, wat die werklikheid as sosiaal gekonstrueer en vloeibaar beskou. Kennis is dus altyd binne kulture, sosiale instellings en verhouding met ander mense, onderhandelbaar. Vanuit hierdie perspektief, kan waarheid nie as 'n objektiewe werklikheid beskou word nie. Daarbenewens berus kwalitatiewe navorsing op 'n paradigma wat mense as bewuste, selfregerende wesens verklaar, wat voortdurend die sosiale realiteit opbou en herbou (De Villiers en Van der Walt, 2004: 239).

'n Kwalitatiewe ontwerp is ook volgens Babbie en Mouton (2001:278) buigsaam vir veranderinge "waar en wanneer nodig." Die navorser se fokus met betrekking tot die ondersoek oor taalonderwysers se perspektiewe aangaande vervlegte leer, berus op die begrip en beskrywing van hierdie sosiale verskynsel en nie om die bevindinge te veralgemeen nie.

Mouton (2001:194) argumenteer dat een van die belangrikste onderskeidende eienskappe van kwalitatiewe navorsing is dat die navorser poog om mense te verstaan in terme van hul definisie van hul eie wêreld. Die fokus is op die subjektiewe ervarings van individue en is sensitief vir die kontekste waarbinne mense met mekaar kommunikeer. Kwalitatiewe navorsing behels dus die ondersoek en beskrywing van

die aard van 'n sosiale verskynsel en die interverwantskap tussen sy komponente. Die doel is om 'n grondige begrip te verkry van die ervarings, waardes, perspektiewe en betekenis wat mense aan hul daaglikse lewens heg (De Villiers en Van der Walt, 2004: 238).

Die doelstellings van kwalitatiewe navorsing, soos deur De Villiers en Van der Walt (2004:238) omskryf, word goed belyn met die doelstellings van die gevallestudie-benadering. Vanuit Merriam (1998:6) se perspektief is konstruktivisme die epistemologie wat die kwalitatiewe gevallestudie moet rig. Sy beweer dat die sleutelfilosofiese aanname waarop alle soorte kwalitatiewe navorsing gebaseer is, die siening is dat die werklikheid deur individue in wisselwerking met hul sosiale wêreld gebou word (Merriam, 1998:6). Sy argumenteer voorts dat die werklikheid nie 'n objektiewe entiteit is nie, maar dat daar verskeie interpretasie-moontlikhede van die werklikheid is (Merriam, 1998:22). Merriam (1998:6-22) se epistemologiese beskouing van die gevallestudie korreleer met hierdie studie se teoretiese begronding in sosiale konstruktivisme, soos breedvoering in hoofstuk 2 bespreek.

Met hierdie filosofiese aanname as uitgangspunt, is die primêre doel van die navorser van hierdie studie om die betekenis of kennis waaroor taalonderwysers aangaande vervlegte leer beskik, te verstaan. In ooreenstemming met Merriam (1998:6) is die doel dus om 'n gevallestudie te gebruik om 'n grondige begrip van die betrokke onderwysers se gegewe situasie of konteks, te verkry ten einde die navorsingsvrae te kan beantwoord (sien Merriam, 1998:15).

3.2.2 Die gevallestudie: Die argument, teorie en aanslag

Volgens Pajares (1992:308) het die bestudering van onderwysers se perspektiewe die potensiaal om 'n betekenisvolle insig te bied oor baie aspekte van die onderwyspraktik. Beligting van onderwysers se perspektiewe kan die opvoedkundige praktik inlig, verhelder en bydra om die onderwyspraktik te verbeter. Hierdie studie beoog om die impak van hierdie perspektiewe op onderrigpraktik gedurende 'n tydperk van transformasie in die onderwys te ondersoek. Kwalitatiewe metodes is by uitstek geskik om die subjektiewe betekenis van taalonderwysers oor die aanneming van vervlegte-leerbenaderings, te ondersoek en te identifiseer.

Dit is belangrik om voor oë te hou dat hierdie perspektiewe subjektief is en juis daarom ook moeilik is om te definieer en te interpreteer. Henning *et al.* (2004:21) beklemtoon dat verskynsels en gebeure wat deur die navorser ondersoek en geïnterpreteer word, ook deur sosiale kontekste beïnvloed word. Dit is dus noodsaaklik dat die navorser bestaande kennissisteme in ag neem en metodologieë gebruik wat geskik is om te kan verstaan nie net op watter wyse individue betekenis verleen aan gebeure binne hulle leefwêreld nie, maar ook watter betekenis hulle aan gebeure toeken (Terre Blanche en Durrheim 1999:6). Teen die agtergrond van Henning *et al.* (2004:21) en Terre Blanche en Durrheim (1999:6) se argumente, is dit vir die navorser van hierdie studie belangrik om te verstaan hoe taalopvoeders vervlegte leer binne hul klaskamers ervaar en ook wat hierdie persepsies help vorm het.

Rule en John (2011:4) verduidelik dat 'n gevallestudie 'n stelsel, 'n instansie, 'n program, 'n klaskamer, 'n groep, 'n persoon of gebeurtenis kan wees. Hierdie beskouing van gevallestudie-navorsing word belyd met die navorser se doel om 'n begrip te ontwikkel van 'n individuele geval en om nie 'n universele veralgemening te vorm nie. Aangesien die studie daarna streef om die realiteite van deelnemers binne 'n gegewe konteks te verstaan, is dit dus belangrik om hierdie aspek in ag te neem alvorens veralgemenings vanuit hierdie studie gemaak kan word.

Ten einde taalonderwysers se perspektiewe oor vervlegte leer met enige mate van akkuraatheid te kan aflei, benodig die navorser verskeie gevarieerde hulpbronne waaruit hierdie afleidings gevorm kan word. Dit is binne die konteks van hierdie studie belangrik om te beskryf wat die persoon glo en hoe hulle verskillende perspektiewe, soos hul perspektiewe oor vervlegte leer, onderrig- en leerbenaderings en taalonderrig aan die 21ste-eeuse leerder, met mekaar verband hou. Om hierdie perspektiewe te verstaan, word 'n interpretivistiese-gevallestudie-ontwerp (Creswell, 2012:15) as benadering deur die navorser aangewend om as raamwerk vir die insameling van data te dien ten einde die doelstellings van die studie te realiseer.

Volgens Joubert *et al.* (2016:133) word die betekenis van die gevallestudie duidelik wanneer die semantiese betekenis van die woord ondersoek word. Labuschagne en Eksteen (1993:221) definieer die woord 'geval' in 'gevallestudie' as "voorval, gebeurtenis, voorkomende omstandigheid en saak." Joubert *et al.* (2016:133) sê egter om die woord 'gevallestudie' verder te verstaan, kan die woorde 'studie' en 'studeer'

ook ondersoek word. Navorsers verwys na Labuschagne en Eksteen (1993:884) se beskrywing van 'studie' as 'n "verwerwing van kennis omtrent 'n saak ..." en 'studeer' as "beywer om iets te ken, te deursoek, te deurdink ..." Binne die konteks van die onderhawige studie poog die navorsers om die "voorval" van vervlegte-leerintegrasie binne die taalonderrigruimte deur middel van die onderwyserperspektiewe "te ken, te deursoek en te deurdink."

Cohen, Manion en Morrison (2001:181) definieer die gevallestudie as 'n enkele moment in aksie wat binne 'n geslote of begrensde eenheid of sisteem byvoorbeeld 'n kind, 'n klas, 'n graad se leerders, 'n gemeenskap, 'n organisasie, 'n gebeurtenis, 'n land, wil ondersoek. Die navorsers verwys ook na Yin (2002:18) se definiering van die gevallestudie as vertrekpunt vir hierdie onderhawige studie deurdat sy 'n gevallestudie beskou "as 'n empiriese ondersoek wat 'n kontemporêre verskynsel in diepte en binne sy werklike konteks ondersoek".

Die doel van hierdie studie word goed belyd met Yin (2002:18) se definiering van die gevallestudie, aangesien een geval in hierdie studie ondersoek word. Hierdie studie ondersoek 'n geval waar vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering binne 'n spesifieke artikel 21-skool in die Wes-Kaapprovinsie deur taalonderwysers aangewend word. Die navorsers poog om die perspektiewe van hierdie betrokke skool se taalonderwysers oor vervlegte-onderrigleerintegrasie te analiseer en te interpreteer ten einde te bepaal of hierdie spesifieke onderrig- en leerbenadering, wat tans wêreldwyd aandag binne die internasionale opvoedkundige navorsingsdomein geniet, ook moontlik 'n antwoord bied vir 'n 21ste-eeuse taalonderrigruimte binne plaaslike, Suid-Afrikaanse konteks.

3.2.3 Beperkings van gevallestudie-navorsing

As gevolg van die aard van gevallestudie-navorsing, is daar sekere beperkings wat vermelding verdien, aangesien hierdie beperkings op die onderhawige studie ook betrekking het. Die eerste beperking dui op die gevolgtrekkings wat uit die studie afgelei word, wat hoofsaaklik tot die deelnemende skool beperk is en dus nie as algemeen-geldend beskou kan word nie. Een van die kernbeginsels van kwalitatiewe navorsing is om die subjektiewe ervarings van mense binne 'n unieke sosiale konteks te probeer verstaan. Die gevolgtrekkings wat dus deur die navorsers van hierdie studie gemaak word oor onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer binne die

betrokke steekproef, is dus beperkend weens die unieke konteks van die betrokke skool. Alhoewel waardevolle insigte aangaande vervlegte leer as 'n taalonderrighervormingspoging uit hierdie interpretivistiese-gevallestudie afgelei kan word, sal die toepassing van hierdie beginsels op ander pogings om vervlegte leer as benadering vir taalonderrig aan 21ste-eeuse leerders in skole te implementeer, baie wissel na gelang van byvoorbeeld die leierskap van die skool, die beskikbare hulpbronne vir die implementering van hervorming en die konsekwentheid van praktyk (Sindelar, Shearer, Yendol-Hoppy, en Liebert, 2006:317-319).

Nog 'n faktor wat as 'n beperking van hierdie studie beskou kan word, is die grootte van die steekproef. Die steekproef is relatief klein, aangesien slegs een skool gekies is. Deelnemers moes tans taalopvoeders by die skool wees waar die kurrikulumhervorming geloods en uitgevoer is. Die beskikbare poel van deelnemers is tot 'n maksimum van 8 individue beperk wat aan die begin van die 2018-2019 skooljaar taalopvoeders by die betrokke skool was. 'n Verdere faktor wat as 'n beperking ten opsigte van die geldigheid van die bevindinge beskou kan word, word toegeskryf aan die risiko met betrekking tot vooroordeel en subjektiwiteit binne die navorsing. Aangesien die navorser beide 'n werknemer van die skool en 'n lid van die administrasie van vervlegte leer verteenwoordig, bestaan die moontlikheid vir die navorser om partydig tydens die proses data-insameling en -interpretasie op te tree. Die navorser is 'n lid van die komitee is wat die hervorming binne die skool ingestel het en die aanname sou moontlik gemaak kon word dat navorser die stellings en kommentaar van die respondente, op 'n subjektiewe wyse kon filter sodat die interpretasie positief teenoor die hervorming vertoon. Gevolglik het die navorser probeer om hierdie moontlike vooroordeel of subjektiwiteit op verskeie maniere te beperk.

In hierdie verband verwys die navorser na die argumente van Basse (1999:65-73) wat stipuleer dat daar sekere fases by die uitvoering van gevallestudienavorsing gevolg moet word ten einde te verseker dat die navorsingsuitkomst betroubaar is. In die eerste beplanningsfase van gevallestudienavorsing verwys Joubert *et al.* (2016:152) na die identifisering van die navorsingsprobleem, die doel en fokus van die navorsing asook tentatiewe navorsingsvrae wat rigtinggewend moet wees. Die navorser van hierdie studie het tydens haar tydperk as lid van die komitee vir vervlegte

leer by die betrokke skool, ook medepraktisyn van haar taalkollegas, ondersteuning aan hulle verleen ter aanneming van vervlegte-leerpraktyke. Sy het bevind dat die perspektiewe van hierdie taalpraktisyns, 'n kritiese faktor was om die suksesvolle integrasie van nuwe onderrigpraktyke te verseker. Die navorser het reeds met die literatuurstudie aangetoon dat dit noodsaaklik is om tydens die proses van opvoedkundige verandering, 'n goeie begrip van onderwysers se epistemologiese oortuigings te hê. Die behoefte het ontstaan om binne die onderhawige studie, die kompleksiteit van diep verskanste perspektiewe, waardes en aannames van onderwysers te ondersoek wat uiteindelik die suksesvolle implementering van 'n vervlegte-onderrigleerbeleid in die werklikheid van die klaskamer sou verseker. Die studie se fokus op onderwyserperspektiewe, eerder as op die implementering en ontleding van die suksesse en tekortkominge van vervlegte leer in die betrokke hoërskool, het gevolglik ook die navorser se vooroordeel om te bewys dat die hervormingsinisiatief suksesvol is, al dan nie, uitgeskakel ten einde moontlike vooroordeel deur die navorser te beperk.

Volgens Joubert *et al.* (2016:153) sluit die beplanningsfase onder andere die metodologie, etiese oorwegings, die rol van die navorser en die hulpbronne tot die navorser se beskikking in. Dit is gedurende hierdie fase van die navorsing wat die navorser aan al die moontlike deelnemers van die studie, die geleentheid gebied het om vrywillig aan die studie deel te neem.

'n Strategie vir die uitvoer van hierdie gevallestudienavorsing wat moes verseker dat alle etiese aspekte van die studie noukeurig oorweeg en uitgevoer word, is opgestel. Die etiese oorwegings wat as uitgangspunte vir hierdie studie gedien het, is breedvoerig in afdeling 3.5 bespreek. Die derde fase was die empiriese navorsing wat gedoen is ten opsigte van data-insameling en data-analise. Die metodes wat die navorser van hierdie studie gevolg het tydens hierdie prosesse word volledig in Hoofstukke 1 en 3 bespreek.

Die laaste fase van die uitvoering van gevallestudienavorsing gaan volgens Joubert *et al.* (2016:155) oor die interpretasie van die gevallestudie en om 'n antwoord op die vraag: "Wat sê die geval?" ten einde vas te stel wat uit die data afgelei kan word. Data-analise is volgens Joubert *et al.* 'n kritiese proses in die vertolking en betekenisgewing

van die gegeneerde data. Die data-analise en -interpretasie help die navorser om “ryk en indiepte-beskrywings en verduidelikings van die geval te gee” (Joubert *et al.*, 2016:155). Tydens die laaste stap van gevallestudienavorsing, het die navorser deurlopend ’n navorsingsjoernaal gehou waarin enige moontlike vooroordele van die navorser in verband met haar eie perspektiewe oor vervlegte leer as benadering tot taalonderrig aangeteken is. Die navorser het hierdeur die moontlike invloed of impak van haar eie moontlike vooroordele op die interpretasie en omskrywing van die bevindinge, probeer beperk. Die navorser is van mening dat ’n bewusmaking en refleksie oor eie moontlike vooroordele wat die bevindinge van die studie kan beïnvloed, die nadelige beïnvloeding van sodanige vooroordele kan reduceer. Die navorser besef ook dat nie al haar vooroordele en subjektiewe interpretasies waarskynlik uitgeskakel kan word nie, maar ’n doelbewuste poging is tog deurgaans aangewend om moontlike vooroordele te minimaliseer.

Die faktore wat hier as beperkings en moontlike risiko-faktore ten opsigte van die partydigheid van die navorser vermeld word, is egter in hierdie studie op so ’n wyse bestuur, dat dit die bevindinge van die studie verryk, eerder as beperk. Die wyse waarop die navorser haar eie betrokkenheid by die geval gebruik het om insigte van hierdie studie te verdiep, word noukeurig in die volgende afdeling 3.2.4 van die betrokke hoofstuk bespreek.

3.2.4 Die verhouding tussen die navorser en die geval

Joubert *et al.* (2016:152) beklemtoon die belangrike rol wat kritiese self-refleksie tydens al die fases van die navorsing speel. Navorsers moet voortdurend oor hul rol as navorsers besin en sekermaak dat die regte besluite deurlopend geneem word. Hierdie refleksies kan opgeneem word in ’n navorsingsjoernaal wat ook as ’n databron gebruik kan word.

Die proses van self-refleksie wat deur Joubert *et al.* (2016:152) aangemoedig word, is ook vir hierdie studie relevant. Gegewe die aard van gevallestudies kan ’n navorser nooit heeltemal neutraal wees of ’n passiewe instrument in die ontdekking van die kwessies wat ondersoek word nie. As gevolg van wie ons is, word sekere betekenis aan bevindinge geheg en sekere vorme van taal gebruik om hierdie bevindinge te

beskryf. Die navorser van hierdie studie is van mening dat dit moeilik vir 'n navorser is om die werklikheid waar te neem sonder om nie subjektief by die navorsing betrokke te raak nie. Sy stem dus saam met die siening dat daar geen objektiewe waarheid bestaan nie.

Volgens Nieuwenhuis (2016:59) kan die werklikheid nie objektief bepaal word nie, maar dit word eerder sosiaal binne die spesifieke konteks gekonstrueer en geïnterpreteer word. Persone interpreteer dikwels die werklikheid volgens hulle eie kulturele agtergrond en gevolglik bepaal persoonlike ervarings dikwels hulle siening van die wêreld en die werklikheid. In ooreenstemming hiermee stel Denscombe (2007:68) dat wanneer mense probeer om sin te maak van wat hulle waarneem, hulle staatmaak op dit wat hulle reeds weet en glo. Mense kan dus net dikwels die werklikheid beskryf soos hulle dit persoonlik sien, en hoe hulle dit sien, sal gebaseer wees op hulle unieke agtergrond.

Die navorser van hierdie gevallestudie erken haar tweeledige rol as beide praktisyn én navorser. As werknemer by die betrokke skool waar die gevallestudie gedoen is, erken sy die moontlikheid van partydigheid gedurende die data-insameling- en -analiseproses. Die erkenning dat die navorser se verbintenis met die geval haar oordeel moontlik subjektief kan beïnvloed en haar daaropvolgende pogings om objektief op te tree ten einde die geldigheid van die navorsing te verseker, word breedvoerig by afdeling 3.4 en 3.5 oor betroubaarheid- en etiese oorwegings binne hierdie hoofstuk, bespreek.

Alhoewel die navorser erkenning gee aan moontlike vooroordele wat weens die verhoudinge met medepraktisyns in hierdie studie na vore tree, verwys die navorser ook na die belangrike kennis en perspektief met betrekking tot verskillende praktisynsverwante kwessies wat die onderwyser as navorser behou. Cochran-Smith en Lytle (2009:40-42) verduidelik hoe praktisynsondersoek die onderwyser in die middel van die navorsingsproses plaas. Die professionele konteks is die fokus vir die ondersoek en die probleme en kwessies wat uit die professionele praktyk voortspruit, word as die onderwerpe van die studie gebruik.

Cochran-Smith en Lytle (2009:40-42) is van mening dat onderwyserontwikkeling en opvoedkundige hervorming klem moet plaas op die stemme en ervarings van diegene wat in die praktyk met alledaagse uitdagings te doen kry. Hierdie benadering tot

praktisynsondersoek staan in teenstelling met ekstern-gedrewe benaderings tot hervorming en beleidnakoming as 'n strategie vir verandering. Die plaaslike praktisyn beskik volgens Cochran-Smith en Lytle (2009:40-42) oor die potensiaal om die regte probleme te identifiseer en oplossings binne die gegewe konteks te soek. Dit is dus waarom die inagneming van onderwyserperspektiewe rakende vervlegte leer, waardevolle kennis tot die onderwyspraktyk kan voeg.

3.2.5 Agtergrond en kontekstuele raamwerk van die geval

3.2.5.1 Skoolagtergrond

Die dorp waarin die betrokke skool geleë is, is een van die oudste dorpe in Suid-Afrika. Die dorp is 'n vinnig-groeiende dorp wat oor uitstekende top- akademiese laer- en hoërskole beskik. Die skole bied gehalte-onderdig met uitstekende geleenthede vir holistiese ontwikkeling met betrekking tot akademiese, sport- en kultuurgeleenthede. Hierdie skole bied ook 'n geweldige ryk kulturele erfenis en lok talle Afrikaans- en Engelssprekende leerders van regoor die land. 'n Unieke skoledorp-gevoel is ook kenmerkend van die dorp omdat die skole so naby aan mekaar geleë is. Die aanwesigheid van goed-opgeleide leerkragte en voldoende skoolhulpbronne en -fasiliteite wat binne 'n innoverende en ondersteunde wyer skoolgemeenskap strewe na uitnemende onderwys, is 'n verdere kenmerk wat belangrik is ter oorweging van die betrokke skool se kontekstuele agtergrond

Die hoërskool wat deel vorm van hierdie gevallestudie, is 'n artikel 21-hoërskool in die Wes-Kaapprovinsie en ressorteer onder die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Daar word al vir meer as 150 jaar onderrig van die hoogste gehalte gelewer en hierdie stelling word gegrond op meer as 20 opeenvolgende jare se 100% slaagsyfer wat in die NSS-eksamen behaal word. Die skool is 'n tradisieryke skool met 'n wye vakkeusemoontlikhede, goeie geriewe, goed gemotiveerde leerkragte en 'n beheerraad met die nodige visie. Dit is die erns van die skool om leerders voor te berei wie hul plek in die ekonomie van die Suid-Afrika van die toekoms kan volstaan, asook om hulle toe te rus met die kennis en vaardighede wat dit vir hulle makliker sal maak om die beroep van hulle keuse te beoefen. Die skool se beheerraad en personeel erken daarom in die Skoolbeleid vir Vervlegte-leerintegrasië (Skoolbeleid, 2017:6) 'n dringende

noodsaaklikheid om die ongeveer 600 leerders bloot te stel aan die mees moderne onderrigmetodes, hulpmiddels en rekenaartegnologie wat bestaan ten einde leerders optimaal vir die toekoms te bemagtig.

3.2.5.2 Skoolbeplanning vir die ontwikkeling van 'n beleid vir 'n vervlegte-onderrigleermodel

Die deelnemende skool het 'n beleid vir die ontwikkeling van vervlegte leer in die skool opgestel. Die vervlegte-leermodel word beskou as “gewone klasonderrig [wat die] hoof tipe onderrig in [die skool] sal bly, maar dat dit afgewissel sal word met aanlyn leer (intranet en internet)” (Skoolbeleid, 2017:10). Die volgende word as die breë en spesifieke doelstellings vir die implementering van vervlegte leer binne die betrokke skool gestel:

- [Die skool] wil alle leerders voorberei om vaardig te wees in die tegnologiese eeu waarin ons leef.
- [Die skool] wil nuwe en bestaande rekenaartoerusting optimaal benut in die leerproses van leerders.
- [Die skool] wil effektiewe leer bevorder deur toenemend van tegnologie gebruik te maak.
- [Die skool] wil die kurrikulum en tegnologie in 'n groter mate met mekaar integreer.
- [Die skool] wil kommunikasie tussen leerders en leerkragte, asook tussen leerders self uitbrei en versterk deur van alle moontlike tegnologie gebruik te maak.
- [Die skool] wil die werk van leerkragte en leerders op alle moontlike vlakke vergemaklik en bespoedig deur van tegnologie gebruik te maak.
- [Die skool] wil leer meer leerdergesentreerd maak – m.a.w. die beginsel bevorder dat leerders hulle eie kennis skep.
- [Die skool] wil ook die gevorderde gebruik van tegnologie gebruik om die bemarkbaarheid van die skool te verhoog.

Spesifieke doelstellings van vervlegte leer

- 'n Nuwe manier om leer te bevorder.

- Meer klastyd vir opvoeders in die klas te skep.
- Bestaande dele van die kurrikulum te verryk.
- Om leer meer leedergesentreerd te maak

(Skoolbeleid, 2017:7)

Hierdie vervlegte-leerbeleid is gebaseer op beleidsaspekte van die Witskrif oor e-Onderwys (Departement of Education, 2004), Heelskoolontwikkeling: Akademiese en Persoonlike ontwikkeling van Personeel, Aanvaarbare Gebruiksbeleid van die Internet en die Verantwoordelikehede van die Leersentrumbestuurder.

Addisioneel tot die vervlegte-leerbeleid het die deelnemende skool 'n formele aksieplan opgestel van hoe vervlegte leer binne elke vakgebied geïntegreer sou word. Binne hierdie plan word die aanstelling van 'n vervlegte-leer Komitee (Aksieplan, 2017:2) beskryf wie se hoofdoel sou wees om ondersteuning aan die onderskeie vakgroepe te bied vir die integrasie van vervlegte-leerpraktyke. Beide die ontwikkeling van die noodsaaklike infrastruktuur (optimale wifi-netwerkpunte, sagte- en hardeware, optiese veselspoed, e-handboeke, ens.) sowel as die professionele ondersteuning van onderwysers (groepopleiding en individuele sessies) word binne hierdie aksieplan uiteengesit. Ander toepaslike aspekte wat binne die betrokke skool se aksieplan uiteengesit word, verwys na kurrikulumontwikkeling deur middel van vervlegte-onderrigleerpraktyke (vakhoofde identifiseer toepaslike modules, toepassings en bepaal die minimum-vereistes vir vervlegte-leerintegrasie), sowel as die ondersteuning van leerders (aanleer van vaardighede, fasilitering van verantwoordelike gebruik van tegnologie) tydens die implementering van vervlegte leer binne die onderrig- en leerruimte (Aksieplan, 2017:4-5).

Ter samevatting van die navorsingsontwerp (3.2) kan die onderhawige studie gevolglik binne die interpretivistiese paradigma geplaas word, met die uitgangspunt om sommige van die perspektiewe of implisiete teorieë van onderwysers ten opsigte van vervlegte leer, deur middel van 'n kwalitatiewe interpretivistiese-gevallstudie te interpreteer. Die navorser het aangedui dat gegewe die aard van gevallstudies kan 'n navorser nooit heeltemal neutraal wees of 'n passiewe instrument in die ontdekking van die kwessies wat ondersoek word nie, en daarom erken sy die moontlike vooroordele wat weens die verhoudinge met medepraktisyne in hierdie studie na vore tree. Die navorser het egter aangedui dat belangrike kennis en perspektiewe met

betrekking tot verskillende praktisynsverwante kwessies wat die navorser as praktisyn behou, wel waarde tot die onderhawige gevallestudie sal voeg. 'n Breedvoerige kontekstuele raamwerk van die betrokke skoolagtergrond ten opsigte van vervlegte-leerintegrasië is geskets as belangrike skakel vir die data-analise en interpretasië, asook die aanbevelings wat in hoofstuk 4 en 5 bespreek word.

3.3 DATA-INSAMELINGSMETODES EN INSTRUMENTE

'n Kwalitatiewe gevallestudie is 'n navorsingsbenadering wat 'n verskynsel binne 'n bepaalde konteks wil verken deur van 'n verskeidenheid databronne gebruik te maak. So 'n benadering kan verseker dat die probleem nie deur slegs een lens ondersoek word nie, maar eerder deur 'n verskeidenheid lense wat toelaat dat verskeie fasette van die verskynsel ontleed en verstaan word. 'n Kenmerk van gevallestudienavorsing is die gebruik van verskeie databronne, 'n strategie wat ook die geloofwaardigheid van data verhoog (Baxter en Jack, 2008:554).

Baxter en Jack (2008:554) en Polit en Hungler (1996:238) verduidelik voorts hoe kwalitatiewe benaderings binne gevallestudienavorsing op 'n unieke wyse data kan versamel en integreer ten einde 'n holistiese begrip van die geval wat bestudeer word, te vorm. In die gevallestudie word data van verskillende bronne dan in die ontledingsproses as 'n eenheid beskou, eerder as individueel hanteer. Elke databron is een stuk van die legkaart, met elke stuk wat bydra tot die navorser se groter begrip van die hele verskynsel. Hierdie konvergensie voeg geloofwaardigheid toe aan die bevindings, aangesien die verskillende dele van data saamgeveg word om 'n groter begrip van die saak te bevorder. De Vos (1998:253) veronderstel dat kwalitatiewe navorsing data vereis wat ryk beskrywing van mense en plekke kan gee.

Hierdie studie berus op die gebruik van die volgende metodes vir data-insameling.

3.3.1 Steekproefneming

Steekproefneming behels die seleksie of kies van 'n groep mense, gebeure of ander elemente waarmee 'n studie uitgevoer kan word (Burns en Grove, 2001:365). Sleutelbronne van inligting is persone wat deeglik en doelgerig gekies is omdat hulle bepaalde kennis en ervarings binne die betrokke ondersoekveld het (Leininger, 1996:38). In die konteks van hierdie studie is hierdie sleutelbronne diegene wat oor

eerstehandse kennis van die integrasie van vervlegte leer binne die taalonderrigruimte beskik. Die navorser het doelgerig besluit watter persone genader sou word om te verneem of hulle aan die ondersoek sal deelneem. Daardeur is verseker dat persone wat kundig is oor die onderwerp, in die studie ingesluit word (Burns en Grove, 2001:376). Vir die doel van hierdie onderhawige studie, is die Graad 8-12 taalonderwysers by spesifieke 'n artikel 21-hoërskool in die Wes-Kaapprovinsie genader. Die redes vir die keuse van Graad 8-12 taalonderwysers was dat, eerstens, die gekose skool in die proses was om vervlegte leer te implementeer en tweedens, die navorser van hierdie studie as praktisyn by die betrokke skool, verantwoordelik was om die integrasieproses van hierdie nuwe onderrig- en leerbenadering te monitor en ondersteuning aan die betrokke deelnemende onderwysers te bied.

Agt onderwysers is uit drie taaldepartemente gekies, naamlik die Afrikaansdepartement, Engelsdepartement en die Departement vir Vreemde Tale. Die onderwysers het tussen een jaar en dertig jaar onderwysondervinding gehad en gevarieerde kwalifikasies wat wissel van 'n basiese diploma in onderrig (twee jaar na-hoërskoolkwalifikasie) tot nagraadse kwalifikasies. Daar was ses vroue en twee mans in die steekproef ingesluit en hul ouderdomme het gewissel van 28 jaar tot 65 jaar. Die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, het vanaf September 2017 vervlegte leer as kurrikulêre strategie aangeneem, met die doelstelling om 21ste-eeuse onderrig- en leerdoelwitte binne bestaande onderwyspraktyke te integreer. Die betrokke skool het gedurende 2017 die geleentheid aan alle personeellede gebied om 'n kortkursus oor vervlegte leer aan die Universiteit van Stellenbosch te voltooi, waarvan vyf uit die agt die opleiding voltooi het.

3.3.2 Semigestruktureerde onderhoude

Kwalitatiewe onderhoude is gebruik om data te genereer ten einde die komplekse werklikhede van hierdie studie beter te probeer verstaan. Die tegniek van onderhoudvoering skakel goed met die doelstellings van interpretivisme, aangesien ruimte geskep word vir die subjektiewe samestelling van kennis rondom onderwyserervarings. Dit is dus deur die interaksie van die deelnemers tydens die onderhoudsituasie, wat kennis geskep word. Hierdie semigestruktureerde onderhoude verleen ook die moontlikheid om 'n groter begrip te probeer vorm van die

denke en perspektiewe van 'n onderwyser. Op hierdie wyse skakel kwalitatiewe onderhoude goed met die ontologie, epistemologie en aksiologie van kwalitatiewe navorsing.

Die semigestruktureerde onderhoude het die navorser toegelaat om data te versamel oor die hoofkwessies van die studie van belang, naamlik:

- Perspektiewe en konseptualisering van vervlegte leer: die fokus berus op hoe onderwysers sin van vervlegte leer maak;
- Toekomsgerigte onderrig- en leereienskappe, is gebruik as beginpunte vir besprekings;
- Vervlegte-leerervarings: onderwysers is gevra om positiewe faktore, uitdagings en geleenthede te identifiseer;
- Perspektiewe rakende die konvergensie tussen vervlegte-leerpraktyke en taalonderrig;
- Perspektiewe rakende leervoorkeure van die 21ste-eeuse leerder;
- Perspektiewe ten opsigte van onderwysers en leerders se rolle;
- Algemene perspektiewe oor die gebruik van tegnologie in die klaskamer;
- Onderrigbenaderings en rasionaal, hul gedagtes oor hoe taalonderrig plaasvind en wat die ideaal behoort te wees.

Elke onderhoudsessie het vir ongeveer 'n driekwartuur geduur en is ontwerp om onderwysers aan te moedig om vryelik oor vervlegte leer te praat en kwessies te identifiseer wat vir hulle belangrik is. Dit is waarskynlik beskou dat so 'n relatiewe spontane gesprek onderwysers se eerlike perspektiewe sal vertoon. Tydens die semigestruktureerde onderhoude het navorser die respondente begelei om na te dink oor hul begrip of definisie van vervlegte leer, om die ideaal te beskryf hoe tale deur middel van 'n vervlegte onderrigleerbenadering onderrig en geleer behoort te word en ook dat hulle dan ook die ideaal met die respondente se eie onderwyspraktyke moet vergelyk. Al die onderhoudsessies is op oudioband opgeneem en later getranskribeer.

Daar was vooraf gesprekvoering oor die reëlins van die onderhoude met die deelnemende onderwysers onderhandel en gepaste tye is gekies wat al die betrokke partye sou pas.

3.3.3 Fokusgroeponderhoud

Fokusgroepe is 'n vorm van groepinteraksie tussen die navorser en respondente om data te genereer. In hierdie groepe word mense aangemoedig om nie net die onderhoudvoerder se vrae as groep te beantwoord nie, maar ook met mekaar te praat, vrae te vra, idees uit te wissel en kommentaar te lewer op mekaar se standpunte en ervarings (De Vos, 1998:255). Die fokusgroep het uit vier deelnemers bestaan en die sessie het ongeveer 60 minute geduur. Hierdie metode was nuttig vir die verdere verkenning van gedeelde sienings en perspektiewe met betrekking tot vervlegte-leerintegrasie en taalonderrig en leer aan die 21ste-eeuse leerder.

'n Onderhoudskedule met vrae is opgestel om as 'n gids vir die gesprek te dien. Hierdie vrae (sien Bylae B) het die fokusgroepsessie gelei en onderwysers toegelaat om oor probleme te praat en uit te brei oor algemene aspekte van vervlegte leer. Die inligting wat uit die fokusgroeponderhoud bekom is, was hoofsaaklik gebruik om die data wat vanuit die individuele onderhoude verkry is, te verryk en aan te vul.

3.3.4 Vraelyste

Volgens Thurmond (2001:253) poog baie navorsers om studies te ontwerp wat nie net 'n multidimensionele perspektief van die verskynsel sal gee nie, maar ook ryk, onbevooroordeelde data wat met 'n gerieflike mate van versekering geïnterpreteer kan word. Thurmond verduidelik voorts dat een van die uiteindelijke doelwitte van 'n navorser is om 'n studie te ontwerp wat sterk interne en eksterne betroubaarheid het, 'n omvattende veelvuldige perspektief en prosedures om potensiële vooroordeel binne die navorsing te verminder. Een manier om die betroubaarheid en interpretasiepotensiaal van 'n studie te verhoog is die gebruik van triangulasie. In hierdie verband kan vraelyste byvoorbeeld deur leerders voltooi word. Thurmond (2001:253) argumenteer dat die vermenging van data-insamelingsmetodes binne dieselfde paradigma sinvol is. Mitchell (1986:19-21) voer aan dat die navorser deur die gebruik

van verskeie metodes, daarin kan slaag om die foute en tekortkominge wat moontlik deur die gebruik van slegs een metode begaan mag word, te beperk. Die potensiaal word dan geskep om die foute of die swakhede van een metode met die sterkpunte van ander metode te balanseer.

Die vraelyste is aan die helfte (66) van die leerders, wat deur die deelnemende onderwysers onderrig word, gestel. Die vraelyste is kwantitatief deur Departement Statistiek van Universiteit Stellenbosch ontleed om die betrokke taalonderwysers se perspektiewe en vertellings met leerderervarings binne die taalonderrigruimte te vergelyk. Die vraelyste is ook aangewend om bestaande opvattinge binne die literatuur oor 21ste-eeuse onderrig en -leervooreure teenoor die hedendaagse Suid-Afrikaanse leerder op te weeg en insigte aangaande 21ste-eeuse onderrig en leer binne die plaaslike taalonderrigruimte te verdiep.

3.4 BETROUBAARHEID

Kriteria vir betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing is nou gekoppel aan die paradigmatische begroning van die besondere dissipline waarin 'n bepaalde ondersoek gedoen word. Met die interpretivistiese paradigma as raamwerk, is die volgende stappe geneem om te verseker dat die navorsing as betroubaar vereer word:

1. 'n Aantal proefonderhoude is vooraf deur die navorser gehou om te verseker dat die vrae van die onderhoudskedule duidelikheid vir die deelnemers sou wees. Die navorser het een hoërskoolonderwyser vanuit die Wes-Kaapprovinsie en een dosent van die Universiteit Stellenbosch geïdentifiseer met wie hierdie proefonderhoude gehou is. Op grond van die navorser se ervaring tydens hierdie onderhoude, asook volgens die terugvoer van die twee proefpersone, is die vrae aangepas.
2. Die navorser van hierdie studie is van mening dat dit waardevol is om die mening van kenners in verband met die betrokke navorsinginstrumente in te win. In ooreenstemming met hierdie standpunt, het die navorser die betrokke onderhoudsvrae aan 'n kundige op die gebied van vervlegte-leerintegrasië gerig. Die kundige het in 2018 haar tweede doktorsgraad verwerf waar die

onderwerp op vervlegte leer gefokus het. Namate die navorser en die betrokke kundige konsensus bereik het oor die geldigheid van die navorsingsvrae van hierdie onderhawige studie se onderhoudskedule, is groter geldigheid aan hierdie studie verleen.

3. Hierdie verhandeling dra 'n etnografiese outoriteit, siende dat die navorser direk in die navorsingsveld aanwesig was en daarom behoort die navorser se interpretasie van die onderhoude ook as geldig beskou word.
4. Die betroubaarheid van die navorsing sal verhoog word deur die deursigtige optrede van die navorser. Die navorser is eerlik oor wat sy in die navorsingsveld gedoen het, asook oor haar aksies met betrekking tot data-bestuur, -kodering en -analise.

3.5 ETIESE OORWEGINGS

Die navorser het die volgende etiese kwessies in ag geneem gedurende die uitvoering van die gevallestudienavorsing: egtheid, geloofwaardigheid van die navorsingsverslag, die potensiële magposisie as beide praktisyn en navorser, asook kwessies van persoonlike privaatheid en bekendmaking. Hierdie kwessies sal in ag geneem word voor die uitvoer van die studie, gedurende die begin 'n studie, tydens data-insameling en data-analise, met die verslaggewing, asook tydens die deel en stoor van die data.

Die volgende beginsels, gebaseer op Creswell (2003) se werk is in ag geneem tydens die insameling van data:

- Die skoolterrein is gerespekteer en so min as moontlik versteur. Die navorser het sensitief opgetree om die impak en die ontwrigting op die fisiese omgewing te minimaliseer. Die navorser het alle onderhoude binne 'n spesifieke tydsraamwerk geskeduleer om sodoende nie op die roetine van die skoolskedule van die deelnemers inbreuk te maak nie. Verder het die navorser die skool se riglyne vir die uitvoer van navorsing volledig respekteer.

- Die navorser het verder verseker dat alle partye vooraf behoorlik ingelig is oor die voordele van die navorsing. Die navorser het verseker dat alle partye uit vrye wil aan die ondersoek sou deelneem en daarbenewens is toestemmingsbriewe deur alle deelnemende partye onderteken. Hulle is ook gereeld deur die navorser aan die doel van die navorsing herinner.
- Onderhoude kan moontlik vanaf die veronderstelling uitgaan dat daar 'n magswanbalans tussen die dataversamelaar en die deelnemers mag wees. In hierdie ondersoek is potensiële magswanbalanse oordeelkundig bestuur deur te verseker dat die deelnemers 'n sê het in hoe hulle stellings geïnterpreteer word, hoe krities die deelnemers bevraagteken is en wat die positiewe gevolge van die onderhoud vir die deelnemers en die groepe waaraan hulle behoort, kan wees.
- Moontlike uitbuiting van die deelnemende onderwysers is vermy deurdat alle deelnemers as medewerkers van die verhandeling erken is.
- Gedurende data-analise-proses het die navorser sensitiwiteit getoon om nie slegs positiewe resultate uit te lig nie. Die navorser was nie akademies oneerlik deur belangrike resultate te weerhou of om die resultate in 'n gunstige lig op die deelnemers of die navorser se bevindinge te werp nie. Die verslag het die diversiteit van perspektiewe oor die onderwerp akkuraat weergegee.
- Die navorser het verder die privaatheid van die deelnemers beskerm. Die name van deelnemers is nie gedurende die kodering en die proses van ontleding en opteken bekend gemaak nie.
- Die navorser het nie outeurskap, bewyse, data, bevindinge en gevolgtrekkings vervals nie. Met die interpretasie van data, het die navorser 'n akkurate weergawe van die inligting verskaf. Die navorser het ook nie enige data aangepas om die verwagtinge van enige deelnemers in die proses van navorsing te bevredig nie.

- Gepaste en nie-aanstootlike taalgebruik is deur die navorser gebruik, wat nie bevooroordeel was teen persone op grond van geslag, seksuele oriëntasie, ras, etniese groep, gestremdheid of ouderdom nie.
- Rou data en ander navorsingmateriaal sal vir 'n geruime tyd deur die navorser gestoor word, nadat die navorsing gepubliseer is.
- Die navorser het etiese klaring by al die betrokke owerhede gekry:
 1. 'n Aansoek vir etiese klaring is by die WKOD aangevra en toegeken (sien Bylae D).
 2. 'n Aansoek vir etiese klaring is by die Etiese Komitee van Stellenbosch aangevra en toegeken (sien Bylae E).
 3. 'n Aansoek om etiese klaring is by die Skoolbeheerliggaam (SBL) van die betrokke hoërskool aangevra en toegeken (ter wille van anonimiteit word hierdie dokument nie by die studie se Bylae ingesluit nie).

3.6 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het die navorsingsontwerp en -metodologie uiteengesit. Creswell (2012:15) se interpretivistiese-gevallestudie-ontwerp is toegepas ten einde onderwysers se perspektiewe oor vervlegte leer binne 'n spesifieke taalonderrigruimte te verken. Die uitvoering van 'n gevallestudie-ondersoek het die navorser in staat gestel om die deelnemende onderwysers se perspektiewe oor vervlegte leer, asook hulle ervarings en verstaan van konsepte, te bekom. Die kwalitatiewe aard van die navorsing het ruimte geskep vir die insluiting van kontekstuele veranderlikes en patrone.

Die navorser het data versamel deur die gebruik van semigestruktureerde onderhoude, 'n fokusgroep en leerdervraelyste. Kwalitatiewe data-analise is toegepas en etiese beginsels is streng nagekom om die integriteit van die navorsingstudie te beskerm. Die navorser het ook verskeie maatreëls toegepas om die betroubaarheid van die studie te verseker.

Hoofstuk 4 bied 'n omskrywing van die data-analise, -interpretasie en navorsingsbevindinge aan.

HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN -BEVINDINGE

4.1 Inleiding

In hoofstuk 4 beskryf die navorser die analise en bevindinge wat uit die ondersoek voortspruit om die hoofnavorsingsvraag van hierdie studie, naamlik “Wat is taalonderwysers se perspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerstrategie?”, te probeer beantwoord. Die navorser beskryf voorts eers die respondente se opmerkings wat direk verband hou met die navorsingsvraag, soos dit in hierdie studie verwoord word. Daarna word die bevindinge op grond van Bolstad *et al.* (2012:1-73) se vyf 21ste-eeuse leerbeginsels beskryf. Bolstad *et al.* (2012:1-73) se beginsels is in hierdie studie as ’n raamwerk vir analise gebruik om sodoende nie bloot algemene perspektiewe aangaande vervlegte leer te onthul nie, maar eerder die respondente se dieper en meer verskafde perspektiewe aangaande die moontlikhede en relevansie van ‘vervlegting’ in die 21ste eeu, te identifiseer en te beskryf.

Die data wat na aanleiding van die subnavorsingsvrae, gegenereer is, word vervolgens in hierdie hoofstuk omskryf.

Die ontleding van die vermelde leerdervraelyste, word aan die einde van elke subafdeling aangebied.

4.1.1 Onderwysers se definiëring van vervlegte leer

Alvorens die navorser die bevindinge beskryf, sal daar eers ’n toeligting wees van die deelnemende onderwysers se insigte en perspektiewe oor vervlegte leer as pedagogiese benadering. Dié stelling is gegrond in die navorser se standpunt dat indien onderwysers ’n oppervlakkige en beperkte verstaan of begrip van vervlegting en die pedagogie van vervlegte leer het, hulle persepsie oor die integrasie van die leerbenadering daardeur beïnvloed mag word. In die woorde van R7: “...jy moet versigtig wees om ’n leerbenadering aan te neem, wat jy nie werklik verstaan nie.”

’n Goeie pedagogiese kennis van vervlegte leer kan verseker dat onderwysers verstaan hoe die gebruik en integrasie van verskeie tegnologieë, hulle onderrig moontlik kan verander ten einde groter leerderbetrokkenheid en -motivering te

bewerkstellig. Indien die onderwyser nie oor die nodige pedagogiese kennis van vervlegte leer beskik nie, sal die onderwyser waarskynlik ook nie in staat wees om ryk en betekenisvolle leerervarings met verwysing na die gebruik van tegnologie in die taalonderrigruimte vir leerders te skep nie. Gevolglik sal beide onderwysers en leerders benadeel word. Stacey (2008:966) stel ook in hierdie verband voor dat onderwysers deel moet vorm van 'n vervlegte-leergemeenskap wat deurlopende pedagogiese, asook tegniese ondersteuning kan bied sodat onderwyserinnovasie gehandhaaf kan word.

Die onderwyserdeelnemers aan hierdie studie verduidelik voorts hulle begrip van vervlegte leer binne die taalonderrigruimte. Elke deelnemer se respons word volgens 'n kode aangedui. Die R staan vir "respondent" en FGD staan vir Fokusgroep-deelnemer en elke respondent is genommer om hulle anonimiteit te beskerm.

Respondent 6 (R6) maak die volgende opmerkings aangaande haar begrip van vervlegte leer. "Vervlegte leer is digitaal, *readily available*, byderhand en al [die leerders se] hulpbronne is op een plek om dit vir hulle makliker te maak. In plaas van die groenbord, gebruik jy ander metodes om te kommunikeer sodat dit meer effektief kan wees. Leerders kan sodoende meer betrokke raak en *hands-on* leer en [leerders] word meer gestimuleer. Die tradisionele metodes word steeds gebruik (dié wat werk), maar op 'n vernuwende manier waarby die leerders aanklank sal vind. Dit gaan oor maklike toegang."

Respondent 6 (voortaan R6) se begrip aangaande vervlegte leer, vermeld nie slegs die eienskappe van vervlegte leer wat met tegnologie as 'n aanlyn platform vir leer verband hou nie, maar sluit ook sommige van Bolstad *et al.* (2012:1-73) se 21ste-eeuse leerbeginsels in wat in die literatuurstudie in hoofstuk 2 bespreek is. R6 se verwysing na leerders wat "meer betrokke" by die les kan raak en "*hands-on*"-leer, korreleer met Bolstad *et al.* (2012:1-73) se veronderstelling dat 21ste-eeuse leer 'n verandering in die tradisionele onderwyser- en leerderrolle voorstel. Hierdie begrip staan sentraal tot die potensiële ryk en betekenisvolle leerervarings wat deur vervlegte leer geskep kan word en R6 se uitgebreide begrip van hierdie vernuwende onderwyser-leerder-dinamika, dui moontlik op die positiewe veranderinge wat in haar klaskamerpraktyk voorkom.

In R7 se beskrywing van vervlegte leer, word daar ook aspekte van Bolstad *et al.* (2012:1-73) se omskrywing van rolverskuiwing aangetref. R7 beskryf tradisionele leerbenaderings as “die onderwyser [wat] die sentrale punt in die les [is] en die leerders [as] die toeskouers. Vervlegte leer beteken egter dat die leerders eienaarskap oor die inhoud neem en hulle is deelnemers”. Die verwysing na toeskouers teenoor deelnemers, word ook geëggo in R8 se definiëring van vervlegte leer: “The learners take more ownership in blended learning over their work and therefore they figure out more for themselves. In traditional learning the teachers are in charge and the learners only respond to whatever command/exercise they are given.”

Respondente 6, 7 en 8 lig dus elkeen nie net die vermoë van vervlegte-leerintegrasië om die leerder op 'n meer prominente en betekenisvolle wyse by die les betrokke te kry, uit nie, maar lê ook klem daarop dat dié verskuiwing in die onderrig- en leerdinamika verhoogde stimulasie vir die leerder tot gevolg kan hê. Hierdie argumente strook met Pordjono (2002:169) se insigte aangaande die sosiale konstruktivistiese leermodel, waar leerders as aktiewe deelnemers in die leerproses beskryf word en onderwysers se interaktiewe rol beklemtoon word.

In ooreenstemming met Schulze (2003:6) wie veronderstel dat die motivering om te leer, intern deur die leerder gegenerer word, beskryf R6 en R8 vervlegte leer as 'n wyse om die leerder meer verantwoordbaar vir sy/haar studies te maak. Die navorser is ook van mening dat indien die onus om kennis in te win op die leerder berus, word die moontlikhede vir meer omvattende onderrig verhoog omdat leerders self ook verskeie hulpbronne sal inspan om hulle onderrig te verryk en te verbreed.

In die vervlegte-leerkonteks verwys hierdie hulpbronne na die vernuwende manier van leer, soos deur R6 genoem, naamlik tegnologie-integrasië. Drie ander respondente (R2, R3 en Fokusgroep-deelnemer 2) beskou die gebruik van tegnologie in die klaskamer as die sentrale aspek van vervlegte leer. Hierdie respondente verwys na die gebruik van PowerPoints, aanlyn taalspeletjies, aanlyn woordeboeke en leer met behulp van elektroniese toestelle as integraal tot vervlegte leer in die taalonderrigruimte. Alhoewel die gebruik van tegnologie as belangrike boustone vir vervlegte-leerintegrasië beskou word, is 'n belangriker oorweging volgens Garrison en Kanuka (2004:99) dat vervlegte leer inherent oor die heroorweging en herontwerp van die onderrig-en-leer-verhouding handel.

Dit blyk dus duidelik aan die hand van die respondente se omskrywings en verstaan van vervlegte leer dat die onderwysers se begrip van vervlegting wissel vanaf 'n basiese verstaan dat vervlegte leer die gebruik van tegnologie in die klaskamer behels, tot dieper insigte wat kwessies soos die verandering in onderwyser- en leerderrolle, verhoogde samewerking tussen leerders, 'n groter verantwoordelikheid om jou eie leer te bepaal en verhoogde leerderstimulasie aanspreek.

Alhoewel sommige onderwysers in hulle omskrywings van vervlegte leer verwys het na wyses waarop die aanbieding van hulle onderskeie leerareas deur die gebruik van tegnologie verander kan word, identifiseer die navorser steeds 'n leemte met betrekking tot 'n volledige begrip van hoe tegnologie en die inhoudelike aspekte van die betrokke leerarea onderling verwant is. Die onderwyserdeelnemers herken dus met ander woorde sekere kerndoelwitte van die vervlegte-leermetode, maar die konvergensie tussen die aanbieding van vakinhoud en tegnologie blyk steeds vaag te wees.

Die volgende afdeling 4.2 is daarmee gemeed om die hoofnavorsingsvraag en die subnavorsingsvraesubnavorsingsvrae van hierdie studie te beantwoord.

4.2 DATA-ANALISE EN BEVINDINGE AANGAANDE DIE NAVORSINGSVRAE

4.2.1 Watter perspektiewe huldig taalonderwysers oor die gebruik van vervlegte-leermetodes in hulle klaskamers?

Uit die agt onderwyserdeelnemers is 62,5% positief ingestel oor vervlegte-leerpraktyke en noem hulle dat die gebruik van tegnologie die klaskamer “pret” maak (R3 en R8) en die leerproses “verryk” (R3). Respondent 2 beskryf hoe tegnologie deel vorm van haar alledaagse persoonlike lewe en meen dat “as jy steeds vandag dink tegnologie het nie 'n rol om in die klas te vertolk nie, dan moet jy weer dink!” Respondent 3 beaam ook R2 se stelling deur te noem dat dit “belangrik is om by te bly met die tye.” Hierby sluit R6 aan en stel dit dat sy glo “'n sleutel tot die toekoms van onderrig aanpasbaarheid [is].”

Respondent 8 is van mening dat vervlegte-leerpraktyke veral met die aanleer van 'n nuwe taal, oor baie potensiaal beskik om die klaskamer meer “interaktief” en “pret” te maak en om dan sodoende, groter leerderbelangstelling te kweek. Terwyl R8 ten sterkste aanraai dat tegnologie wel 'n plek in die taalonderrigruimte het, is dit

terselfdertyd ook haar oortuiging dat tegnologie en aanlyn leer nie die interaksie tussen die onderwyser en die leerder moet vervang nie. Sy beskou die gebruik van tegnologie bloot as 'n hulpmiddel om die aanbieding van lesse te diversifiseer en ander onderrigleermoontlikhede soos groepswerk en die verrykingsaktiwiteite vir leerders moontlik te maak.

Ter aansluiting by die perspektiewe van R8, sê R5: “Ek is ten gunste daarvan dat die jonger geslag [tegnologie] in hulle klasse gebruik, maar solank die interaksie tussen die onderwyser en die leerder behoue bly.” Vir hierdie respondent met meer as 30 jaar onderrigervaring, is “die interaksie tussen die onderwyser en die leerder, die belangrikste element van taalonderrig.” Hierdie beskouing strook met Vygotsky (1978) se teorie van sosiale konstruktivisme, naamlik dat kognitiewe strukture, hoofsaaklik deur middel van taal en sosiale interaksie gekonstrueer word. R5 het 'n bekommernis met die navorser gedeel dat tegnologie een van die belangrikste elemente van die onderwys kan bedreig, naamlik die impak wat onderwysers op die lewens van hulle skoliere kan hê. In hierdie verband maak R5 die stelling: “Dit was nog altyd my benadering om van myself te gee en 'n goeie invloed op kinders te wees. Jy werk nie net met vakinhoud nie, maar met die mens. Jy moet probeer om lewenslesse in te werk in elke les wat jy gee. Op die ou einde van die dag is dit die goed wat 'n impak maak en wat leerders onthou.” (R5).

Uit die waarnemings van R5 blyk dit dat indien tegnologie binne die taalonderrigruimte geïntegreer word, dit op só 'n wyse moet geskied dat die mentorrol van die onderwyser beskerm word en dat tegnologie op 'n verantwoordelike wyse geïntegreer word, wat uiteindelik die interaksie tussen die leerder en die onderwyser verhoog en nie kniehalter nie. Die argumente van R5 sluit aan by Prickel (2000:4) wat die interaktiewe betrokkenheid van die persoon in die gesamentlike konstruering van kennis beaam. Met hierdie perspektiewe stem R7 volkome saam en sê: “Ek dink mens kry baie charismatiese onderwysers, wat nie tegnologie nodig het om 'n kind te stimuleer nie. Jy moet versigtig wees en jy moet jouself vra of jy tegnologie gebruik bloot om die klaskamer 'lekker' te maak, of gebruik jy dit om die leerder se kennis uit te brei?” (R7).

Alhoewel die meerderheid van die onderwysers in akkoord is met die integrasie van tegnologie “bloot as 'n hulpmiddel wat jou kan help om sekere doelwitte te bereik,” soos bewoord deur fokusgroep-deelnemer 1 (FD1), is daar wel 'n paar onderwysers

wat nie ten gunste van vervlegte leer in die taalklas is nie. R7 is byvoorbeeld oortuig dat “party onderwysers ’n totale aversie teen tegnologie [het]” en veronderstel dat dit nie wys sal wees om só ’n pedagogiese kopskuif met betrekking tot ’n moderne onderrigbenadering op niebelangstellende opvoeders af te dwing nie. R4 artikuleer weer haar vrese aangaande die gebruik van tegnologie in die taalklas deur te noem dat sy “definitief ongemaklik voel met tegnologie omdat [sy] nie daarmee grootgeword het met betrekking tot die onderwys nie.” Die navorser van hierdie studie het in hoofstuk 2 verwys na Borg (2003:82) se oortuiging dat vroeë ervarings van klaskamers wat onderwysers se aanvanklike perspektiewe van leer vorm, ’n beduidende invloed op volgehoue perspektiewe uitoefen. R4 se respons oor haar ervaring is ’n illustrasie van hierdie kwessie.

Hierdie vrese word ook bevestig deur drie ander respondente (R6, FD2 en FD3) wat erken dat hulle ’n bietjie geïntimideerd deur tegnologie voel en beklemtoon dat die infasering van hierdie nuwe praktyk hulle dikwels nutteloos laat voel en derhalwe ervaar hierdie onderwysers dat hulle bekwaamheid as sodanig negatief beïnvloed word. FD3 erken dat die gebruik van klaskamertegnologie haar “angstig [maak] as [sy] voel [sy] is eintlik veronderstel om dit te doen.” Hierby sluit FD1 soos volg aan: “Ek dink die wêreld van tegnologie en die moontlikhede wat dit inhou is so groot, dat dit intimiderend is en dan is dit makliker om te bly met dit wat jy ken en waarmee jy vertrou is.” Hierdie omskrywings word verhelder deur die navorser se verwysing in hoofstuk 2 na Wang, Ertmer en Newby (2004:231-252) se definiëring van onderwyserperspektiewe aangaande tegnologie-integrasie, as “selfvertroue ten opsigte van tegnologiegebruik”. Binne hierdie beskouing tree die onderwyser se vermoë, asook gemaksone met betrekking tot tegnologie-integrasie tot die voorgrond.

Fokusgroep-deelnemer 3 (FD3) beklemtoon dat indien vervlegte leer met ’n stadiger pas in die skool geïntegreer word, dit dan dalk minder vreesaanjaend sou wees. In hierdie verband sê sy: “Dit is nie ’n vinnige proses nie, maar ’n tydsame een.” R6 beaam ook die veronderstelling dat vervlegte leer op ’n meer organiese wyse by onderwysers moet posvat en dat niemand moet ervaar, soos deur R6 verwoord, dat “jy móét aanpas, en as jy nie aanpas nie, is jy verkeerd.” R3 vat die gedagtes van FG3 en R6 goed saam, deur te sê dat “in praktyk vat dinge soms ’n bietjie langer om aan te pas en te leer wat werk en wat werk nie. Ons moet ontdek soos wat ons aangaan en nie eensklaps als probeer verander nie, maar verandering stelselmatig integreer”.

Een van die grootste struikelblokke vir die integrasie van tegnologie is dus die onsekerheid wat dikwels gepaard gaan met die gebruik van tegnologie, veral vir diegene wat nie aanvanklik in hulle onderrigloopbaan daaraan blootgestel is nie. Die onsekerhede veroorsaak oënskynlik vrees en alhoewel die meeste onderwysers die waarde van tegnologie-integrasie as 'n hulpmiddel in die taalonderrigruimte raaksien, oorskadu die angste wat deur vernuwing veroorsaak word, die aktiewe en effektiewe infasering van onderrigleertegnologie in 21ste-eeuse onderrig- en leerpraktyke.

4.2.2 'n Tematiese analise van onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer as 'n 21ste-eeuse onderrig- en leerbenadering

4.2.2.1 'n Tematiese analise

Tydens die analise van die data, is die response van die deelnemers in vyf temas gekategoriseer. Die metode van kategorisering berus op Bolstad *et al.* (2012:1-73) se temas vir 21ste-eeuse onderrig en leer. Die vyf temas wat geïdentifiseer is (1) die verpersoonliking van leer, (2) die veranderende rol van onderwysers, (3) multikulturele onderwys, (4) 'n kultuur van lewenslange leer en (5) die gebruik van tegnologie in die taalonderrigruimte. Elk van hierdie temas sal vervolgens bespreek word.

(i) Tema 1: Die verpersoonliking van leer

In Bolstad *et al.* (2012:17) se verwysing na die verpersoonliking van leer as 21ste-eeuse onderrig- en leerbenadering, word daar veronderstel dat alle hulpbronne wat vir leer beskikbaar is, meer buigsaam aangewend moet word om sodoende leerders se individuele belange en talente as uitgangspunt vir persoonlike opdragte te neem. Die navorser van hierdie studie het ondersoek of onderwysers van mening is dat vervlegte-leerpraktyke die oplossing vir die verpersoonliking van leer inhou.

In reaksie tot die navorser se vraag oor die waarde van die verpersoonliking van leer en die moontlikhede wat vervlegte leer inhou om hierdie ideale in die klaskamer te verwesenlik, het R3 soos volg geantwoord: "You have to keep an open mind about people learning in different ways". Party mense moet dit self fisies neerskryf, party moet dit hoor, party moet die prentjie hê. Jy moet probeer om vir almal voorsorg te tref. 'n Mens moet probeer onthou dat jy vir 'n wye spektrum leerders onderrig, wat elk by verskillende benaderings sal aanklank vind".

Alhoewel R3 die definitiewe noodsaaklikheid aan meer persoonlike leerplanne identifiseer, het sy nie noodwendig die kennis oor hoe om vervlegte-leerpraktyke op só 'n wyse in te span, dat dit aan haar behoeftes voldoen om vir “'n wye spektrum leerders [te] onderrig” nie. Respondent 2 het egter 'n paar voorstelle oor hoe 'n vervlegte-leerbenadering aan uiteenlopende leerderbehoefte kan voldoen: “Luister- en leesvaardighede kan deur die gebruik van oudioboeke verbeter. Daar is kinders wat sukkel om by te hou met die boek in die klas, party lees vinnig en ander stadig. Sommige leerders raak verveeld en ander raak agter. Hulle het ook nodig om te hoor hoe woorde uitgespreek word. Vervlegte leer kan dit dus moontlik maak om op 'n ander manier vir 'n leerder 'n les aan te bied, wat hulle op hulle eie pas kan volg en self die leerproses reguleer. Dit kan ook werk vir jou sterk leerders – ekstra, meer uitdagende werk wat hulle kan voltooi. Alle leerders kan dalk verskillende skakels volg waarop jy verskillende moeilikheidsgrade van die werk kan aanbied”.

Respondent 6 beaam die argument dat die verpersoonliking van leer noodsaaklik is in hedendaagse Suid-Afrikaanse skole waar klaskamers gekenmerk word deur leerders van diverse agtergronde en leerstyle. Volgens R6 is “kinders so verskillend as wat kan kom en benodig verskillende benaderings.” Hierdie respondent se standpunt korreleer met die KABV wat beklemtoon dat die “sleutel tot die goeie bestuur van inklusiwiteit” is dat onderwysers “verskeie kurrikulêre strategieë vir differensiering” gebruik (DBO, 2011:5).

Respondent 6 verduidelik voorts dat verskille ten opsigte van leerbehoefte deur beide tradisionele sowel as tegnologiese metodes geakkommodeer kan word. In hierdie verband sê sy: “'n Mens moet egter in ag neem, dat om die onderwyser se metodes aan te pas op grond van individuele leerbehoefte, neem baie tyd en onderwysers se skedules is reeds oorlaai. Tegnologie kan wel gesien word as 'n hulpbron om verskillende leerderbehoefte aan te spreek. Jy kan byvoorbeeld verskillende tipe hulpbronne vir leerders beskikbaar stel en sodoende die leerproses verpersoonlik. Vir 'n leerder wat sukkel om te lees, kan daar addisionele leesbronne op 'n elektroniese lêer opgelaaai word. As 'n leerder byvoorbeeld deur middel van musiek leer, kan daar vir daardie leerder op 'n elektroniese platform voorsiening gemaak word. Jy kan selfs 'n persoonlike blad vir elke leerder wat in jou klas is skep en toepaslike bronne laai wat spesifiek vir die leerbehoefte van daardie leerder ontwerp is. Dit is dan ook maklik beskikbaar vir die leerder en die onderwyser kan spesifiek sien waar die leerder se

behoefte lê.” R6 se respons sluit aan by navorsers se bespreking oor die gebruik van e-portefeuljies as vervlegte-leerbenadering (sien 2.4.7). Volgens Redecker *et al.* (2011:43-44) sal die gebruik van e-portefeuljies onderwysers in staat stel om persoonlike stelle leermateriaal te kan opstel; die leerproses voortdurend te monitor; leerdoelstellings en -strategieë in ooreenstemming te bring met die vordering wat deur die leerder gemaak is en 'n wye verskeidenheid interessante leermateriaal te kan gebruik wat leer meer effektief kan fasiliteer.

Die perspektief dat vervlegte-leermetodes op verskeie maniere aangewend kan word om individuele leerprosesse in die klaskamerkonteks te vergemaklik, word ook deur fokusgroep-deelnemer 2 (FD2) gedeel. Hierdie respondent het verduidelik dat dit dikwels in die taalklas gebeur dat daar sekere leerders is wat die basiese kennis vinnig onder die knie kry en dan word daar vinniger na hoër kognitiewe vlakke deur die opvoeder beweeg. Dit is egter dikwels ook die realiteit dat daar nog sommige leerders is wat nie die basiese kennis vinnig begryp nie. Hierdie argumente eggo die oortuigings van Fosnot (1996:10) en Kroll (2005:60) dat leerinhoud nie “vooraf rigied vasgestel en gesistematiseer” moet word nie. In hierdie verband stel FD2 voor dat aktiwiteite wat leerders toelaat om teen hulle eie pas te werk, soos byvoorbeeld elektroniese taalspeletjies, 'n moontlike oplossing vir hierdie uitdaging bied.

Respondente 7 en 8 stem saam met die perspektiewe van R2, R6 en FD2, maar waarsku egter dat nie alle leerders op 'n suksesvol wyse van addisionele bronne, ontwerp vir die verpersoonliking van leer, gebruik sal maak nie. Die respondente is skepties oor die ekstra werkslading wat dit sal verg om hierdie individuele leerplanne te ontwerp, terwyl daar geen waarborg is dat leerders werklik daarvan gebruik sal maak of daarby baat sal vind nie.

Die kontekstuele faktor wat dus hier ter sprake kom, is die addisionele werkslading vir onderwysers wat die samestelling van verpersoonlikte leerplanne volgens individuele leerbehoefte sal inhou. 'n Verdere faktor dui op R7 en R8 se waarnemings dat hulle pogings om sukkelende leerders te ondersteun deur middel van ekstra hulpbronne wat spesifieke leerderbehoefte teiken, dikwels nie die gewenste resultate oplewer nie. Respondente 7 en 8 is van mening dat leerders nie altyd gewillig is om die verantwoordelikheid vir hul eie leer op te neem nie en dan is daar die voortdurend aanwesige kontekstuele faktore, van beperkte tyd en onderwyserkapasiteit.

Kontekstuele faktore wat die algemene perspektiewe van taalonderwysers aangaande vervlegte leer beïnvloed, word aan die einde van hierdie afdeling in 4.2.3 breedvoeriger bespreek.

(ii) Tema 2: Die veranderende rol van onderwysers

Bolstad *et al.* (2012:36) beklemtoon dat onderrig in die 21ste eeu, die tradisionele rolle wat deur onderwysers gevolg word uitdaag en vernuwe. Die outeurs argumenteer dat onderwysers se hoofrol nie net is om kennis oor te dra nie, maar ook om leerders toe te rus met die vermoë om self ook by die leerproses betrokke te raak en sêlf kennis te konstrueer. Met hierdie argument as een van die hoof-dryfvere vir die infasering van vervlegte leer in die taalonderrigruimte van die deelnemende skool, het die navorser ondersoek hoe die onderwyserdeelnemers hulle rol in die klaskamer beskou. Perspektiewe oor die korrelasie tussen vervlegte-leerpraktyke aan die een kant en Bolstad *et al.* (2012:36) se voorgestelde verandering van die tradisionele onderwyserrolle aan die ander kant, word ook krities ondersoek en belig.

Uit die agt deelnemers wat hulle perspektiewe aangaande vervlegte leer met die navorser van hierdie studie gedeel het, het vyf onderwysers hulle rol in die klaskamer as dié van 'n fasiliteerder beskryf en beklemtoon dat meer daadwerklike pogings aangewend word om die leerders, soos wat R4 dit noem, meer "selfwerkzaam" maak. In hierdie verband brei R1 verder uit: "Die onderwyser word 'n fasiliteerder wat die proses aan die gang sit en die bal in die kind se baan sit. Die onderwyser moet egter goed voorberei om, ten einde leerderrolle te verander, dat jy toepaslike voorbeelde op verskillende moeilikheidsgrade vir die leerders kan gee. Die dinamika tussen leerders en onderwysers as beide van hulle rolspelers in die klas is, is baie lekker, want dit skep vrymoedigheid vir hulle om deel te neem". R1 se perspektiewe korreleer met dié van Richardson (2003:1626) wat omskryf dat daar binne konstruktivistiese onderwys genoegsame "voorsiening van geleenthede vir leerders moet wees om hul eie kennis, waardes en begrip te identifiseer, uit te daag en uit te brei deur interaktiewe betrokkenheid met take wat gestruktureer is vir hierdie doel".

Hierdie perspektiewe aangaande die belangrikheid dat leerders meer verantwoordelikheid vir hulle eie leer moet opneem aan die een kant, maar dat aan die ander kant die onderwyser se voorbereiding om daardie rolverskuiwing

verantwoordelik bestuur moet word, word deur die argument wat R2 bevestig wanneer sy sê:

“[Die tradisionele rol van die onderwyser] gaan verander dat die onderwyser nie die heeldyd voor staan en sê: ‘hier is die antwoord’ nie en sodoende daardie hele element van ‘lepelvoer’ uitskakel. Dit gaan die onderwyser in staat stel om meer leiding te bied en leerders in die regte rigting te fasiliteer. Die onderwyser gaan altyd nodig wees om die grondbeginsels te verduidelik, maar die leerders sal eerder self begin dink. Wanneer dit kom by die inoefening sal die onderwyser nie meer die een wees wat voorsê nie, maar eerder ’n hulpende rol speel en hulle terugverwys om self by die antwoord uit te kom. Maar jy gaan nie onderwyser uit die klas kan haal nie, want sommige leerders gaan altyd meer hulp nodig hê as ander. Leerders moet net selfvertroue ontwikkel. Die onderwyser moet egter meer ’n hulpende rol speel as om voor te sê.”

Respondente 3 en 4 versterk R2 se standpunt dat, alhoewel ’n rolverskuiwing noodsaaklik is indien die onderwyser die leerder op ’n meer betekenisvolle wyse by die leerproses wil betrek, die onderwyser steeds ’n belangrike rol in die klaskamer vertolk en nie vervangbaar is nie. Volgens R3 “moet [die onderwyser] hulle (die leerders) help om die *dots te connect* – jy kan byvoorbeeld nie vir die jonger leerders bloot goed op die skerm wys en verwag hulle moet self die afleidings maak nie. Jy moet hulle begelei. Ek dink as die leerders al hierdie hulpbronne tot hulle beskikking het, kan jy hulle meer verantwoordelikheid gee vir selfstudie. Al hierdie inligting wat ook nou tot kinders se beskikking is, maak dat jy as onderwyser nie meer ‘die alfa en omega’ van onderrig is nie, maar dat leerders jou ook iets kan leer.”

Respondent 3 verduidelik voorts dat hierdie kwessie dalk intimiderend vir party onderwysers mag wees, maar dat dit tog belangrik is: “Dis ’n *gee-en-neem*-verhouding. Kinders kan self gaan ondersoek instel en hulle eie kennis konstrueer omdat ’n onderwyser nie alles weet nie. Op hierdie wyse word leerders en opvoeders vennote in die onderrigleerproses.”

’n Wyse waarop vervlegte leer gebruik kan word om die voorgestelde verandering in die onderwyser-leerderdinamika te bewerkstellig, word deur R6 geopper. R6 sluit aan by die argument van R3 oor die impak wat die onmiddellike beskikbaarheid van kennis deur middel van die internet op onderwysers se funksies het. R3 argumenteer dat

“leerders [vantevore] afgesluit was van inligting en die onderwyser was die enigste bron van inligting. Nou is daar so ’n wye verskeidenheid inligting tot die leerder se beskikking. Dit is nie noodwendig altyd goeie inligting wat hulle leer nie, maar dit is wel maklik bekombaar.”

Respondent 3 beklemtoon dus inderwaarheid dat ’n onderwyser in die 21ste eeu nie die realiteite van die inligtingsera kan ignoreer nie en dat praktyke in die klaskamer aangeneem moet word wat leerders kan help om hierdie maklike bekombare inligting op ’n verantwoordelike wyse met die kurrikulum te verbind. R3 verwys in hierdie opsig na die omgekeerde-klaskamerbenadering, wat deel vorm van vervlegte-leerpraktyke. Sy motiveer soos volg waarom die omgekeerde klaskamer vir haar ’n sinvolle wyse is om die veranderende rol van die onderwyser in die moderne klaskamer te bewerkstellig: “As jy ‘doen’, leer jy baie vinniger as om net passief te ontvang. So om die leerder betrokke te kry by sy/haar eie leerproses, is ’n baie belangrike beginsel en tegnologie kan baie hiermee help. Die onderwyser sal dan as ’n gids optree deur die leerder in die regte rigting te stuur wat die verkryging van inligting aanbetref. Die onderwyser moet demonstreer hoe jy daardie bronne kan gebruik om persoonlike leerprosesse aan te vul.”

Respondent 3 se uitgangspunt met betrekking tot leerderbetrokkenheid by die konstruering van hul eie kennis, word deur Vygotsky (1978) se teorie vir sosiale konstruktivisme beklemtoon, wie aanvoer dat leerprosesse nie op ’n passiewe wyse geskied en bloot deur eksterne kragte gevorm word nie, maar dat sinvolle leer plaasvind wanneer individue by gemeenskaplik-sosiale aktiwiteite betrokke is en aktief met die leerproses omgaan.

Respondent 7 waarsku egter dat die onderwyser nie onder die valse indruk moet wees dat só ’n rolverskuiwing die onderwyser se werkslas ten opsigte van lesvoorbereiding gaan verlig nie. Inteendeel redeneer R7 “dat dit aan die begin baie meer arbeidsintensief sal wees vir die onderwyser. [Die onderwyser] gaan eintlik studieverlof benodig.” Tog beskou R7 die rol van die onderwyser as mentor en gids as voordelig en is van mening dat dit tot voordeel van die onderwyser en die leerder is indien “die leerders eienaarskap van hulle werk kan neem en dat hulle nie so afhanklik is van [die onderwyser] nie”. ’n Verdere standpunt van R7 is dat daar wel ’n kultuur bestaan “waar die hiërargie van só wyse is, dat die onderwyser als weet”. Die

respondent is van mening dat onderwysers opgelei moet word om situasies te hanteer waar die onderwyser nie meer die enigste bron van kennis is nie en dat maklike bekombare inligting sommige “gebrekkige in onderwyserkennis kan ontbloom” (R7). Onderwysers moet volgens R7 daarop voorbereid wees dat leerders se kennis deur addisionele hulpbronne aangevul word en dat hulle afstand moet doen van die tradisionele siening dat die onderwyser altyd al die antwoorde het.

Nie alle deelnemers is egter ewe gemaklik met die veranderende rol van onderwysers soos voorgestel deur Bolstad *et al.* (2012:36) nie:

“I still want to be in charge. I have given them opportunities to work independently and my experience was that the learners feel very lost and uncertain, they come to class unprepared. I identify certain problems with that.”

(R8)

Gedurende die onderhoude, het die vrees dat leerders nie die verantwoordelikheid vir leer sal opneem nie, herhaaldelik in opmerkings opgeduik. Indien die onderwyser die onus op die leerder plaas om deur middel van tegnologiese bronne sekere gedeeltes van die kurrikulum self deur te werk en sodoende meer betrokke by die leerproses te raak, bestaan die moontlikheid dat slegs sommige leerders voorbereid in die klaskamer sal wees. Die onderwyser is van mening dat hy/sy derhalwe steeds in die posisie geplaas word om die werk dan op die tradisionele manier te verduidelik sodat alle leerders ’n gemeenskaplike kennis het. Sodoende word dubbele werk vir die onderwyser veroorsaak en word die opvoeder ontmoedig om meer verantwoordelikheid aan die leerder ten opsigte van hul betrokkenheid by die onderrigleerproses te gee.

Alhoewel die meerderheid van die deelnemers graag die tradisionele rol van die onderwyser sal wil vernuwe tot dié van ’n fasiliteerder in die leerproses, bestaan daar tog bekommernisse oor die praktiese realisering daarvan binne ’n diverse klaskamer. Leerders se verwagtinge van hoe die onderwyser in die klaskamer behoort op te tree, het ook ’n beduidende invloed op onderwysers se selfvertroue om die tradisionele onderrigleerbenadering uit te daag.

(iii) Tema 3: Multikulturele onderwys

Multikulturele onderwys is volgens Bolstad *et al.* (2012:25) 'n belangrike prioriteitsarea vir 21ste-eeuse skole. Hierdie 21ste-eeuse onderrig- en leerbeginsel se doelstelling vir die huidige onderwysstelsel, is om die behoeftes van diverse leerders aan te spreek ten einde algehele prestasievlakke te bewerkstellig en die ongelykheid van die verlede te verminder (Bolstad *et al.*, 2012:25).

Die taalonderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, het onsekerhede oor die multikulturele samestelling van hulle leerdergroepe gehad. Fokusgroep-deelnemer 2 (FD2) sê die volgende oor die toepassing van hierdie 21ste-eeuse onderrig- en leerbeginsel met betrekking tot die leerdergroepe wat sy onderrig: “Ek weet nie hoe divers die kulturele *make-up* van my klas is nie. Ek dink die kinders in my klas is almal redelik vanaf dieselfde sosio-ekonomiese klas. Ek dink nie hulle is so divers nie.”

Die navorser het egter tydens die fokusgroeponderhoud in meer besonderhede oor hierdie beginsel uitgebrei en daarbenewens het onderwyserdeelnemers tog areas binne die taalonderrigruimte geïdentifiseer wat groter aandag aan die diversivering van die vakinhoud bestee kan word. FD3 verwys na die belangrike rol wat die keuse van voorgeskrewe literatuur in die klaskamer kan vertolk ten opsigte van multikulturele onderwys. Hierdie deelnemer veronderstel dat 'n voorgeskrewe leesboek dalk “nie deel van 'n sekere kind se verwysingsraamwerk is nie.” FD3 is van mening dat daar minderheidsgroepe in die taalklaskamer teenwoordig kan wees wat nie met die kulturele agtergrond van die boek identifiseer nie en “op so 'n wyse kan jy dalk 'n kind benadeel wat nie die kulturele agtergrond het om die literatuur te verstaan nie” (FD3). 'n Verdere argument wat deur FD3 geopper is, was dat die onderwyser waaksaam moet wees om nie aanstootlike spotprente in die klas as voorbeeldmateriaal te gebruik nie. 'n Spotprent wat die onderwyser miskien as onskuldige humor beskou, kan moontlik vir sommige leerders vanuit 'n geloofs-/kulturele-/geslagsoogpunt neerhalend of kwetsend wees.

Fokusgroep-deelnemer 4 (FD4) het haar standpunt met die groep gedeel dat 'n struikelblok vir multikulturele-onderwys die onderwyser se persepsie is dat “almal eintlik dieselfde is” (FD4). Vanuit hierdie perspektief lei die argument dat die eerste stap om 'n diverse taalonderrigruimte te skep, by 'n onderwyser se perspektief of beskouing begin. Die onderwyser moet 'n goeie begrip hê van wie die leerders in sy/haar klaskamer is, veral ten opsigte van leerderdiversiteit. Hierdie ontugtering,

soos beskryf deur FD4, sal 'n groter sensitiviteit ten opsigte van uitleenlopende leerderbehoefte in die taalonderrigruimte bewerkstellig en daarvolgens kan die onderwyser strategieë beraam om multikulturele onderrig tot sy reg in die klaskamer te laat kom.

Dié argument sluit sterk aan by die bevindinge ten opsigte van die belangrikheid van onderwysers se perspektiewe wat breedvoerig in die literatuurstudie bespreek is. In hoofstuk 2 verwys die navorser na die belangrikheid van onderwyserperspektiewe oor praktyke vir die verbetering van opvoedkundige prosesse en dat hierdie perspektiewe nou gekoppel is aan onderwysers se strategieë om die uitdagings in hul daaglikse professionele lewens te hanteer (Pajares, 1992:310). Die navorser beklemtoon in hierdie verband dat strategieë vir diversiteit en inklusiwiteit in die klaskamer beslis as 'n uitdaging in die 21ste-eeu binne die Suid-Afrikaanse milieu beskou kan word.

(iv) Tema 4: 'n Kultuur van lewenslange leer vir onderwysers

Bolstad *et al.* (2012:45) beklemtoon dat 'n kultuur van lewenslange leer onder onderwysers ontwikkel moet word. Volgens Day (1999:2) sal onderwysers slegs hulle opvoedkundige doeleindes kan bereik indien hulle nie net aanvanklik goed vir hulle beroep voorberei is nie, maar ook bereid sal wees om 'n lewenslange leerder te bly ten einde deurlopend op die hoogte van vakontwikkelinge te bly.

Die navorser van hierdie studie het tydens die onderhoude ondersoek watter perspektiewe taalonderwysers oor die waarde van opleidingsgeleenthede het. Die uitgangspunt van die navorser met betrekking tot onderwyserperspektiewe aangaande lewenslange leer, was om uit te vind of onderwysers volgehoue professionele ontwikkeling as belangrik beskou en derhalwe, watter impak aanvanklike opleiding op onderwysers se perspektiewe oor die gebruik van tegnologie in die taalklas uitoefen.

Al die deelnemers beaam eenparig die belangrike rol wat opleidingsgeleenthede kan speel om onderwyserkennis en -vaardighede met betrekking tot vervlegte leer op te skerp. Respondente verduidelik dat opleidingsgeleenthede dikwels die aspek is wat die onderwyser bewus maak van die belang van lewenslange leer, omdat die onderwyser se belangstelling dikwels tydens opleidingsgeleenthede geprikkel word. In hierdie verband sê FD3: "Ek dink wanneer jy opleidingsgeleenthede bywoon oor die

gebruik van tegnologie kry jy dalk nuwe idees, wat jy nie voorheen self aan sou dink nie. Dit maak jou dalk opgewonde oor iets en dan prikkel dit jou om weer verder te lees oor die gebruike daarvan. Tegnologie maak vir jou ook baie deure oop om aan te hou leer en aan te hou ontwikkel.”

Fokusgroep-deelnemer 1 (FD1) bevestig soos volg die verband tussen opleidingsgeleenthede en die onderwyser as ‘die ewige student’: “Ek dink met die hele klem op vervlegte leer die laaste tyd, het dit my beslis aangemoedig om meer te lees oor my vak en opvoedkundige praktyke. In my vak spesifiek het daar so baie nuwe goed bygekom en deur verder te lees, ontwikkel jy. Dit maak jou ook trots as jy voel jy toon progressie, wanneer jy sien hoe jy ontwikkel het as opvoeder vandat jy begin skoolhou het, tot nou.”

Beide FD3 en FD1 beskou dus opleidingsgeleenthede as die steierwerk vir lewenslange leer en beklemtoon ook die belangrike rol wat tegnologie speel om leergeleenthede maklik bekombaar en toegankliker vir die onderwyser te maak. Dit blyk duidelik uit die bestudering van die deelnemers se perspektiewe dat die vooruitgang in tegnologie nuwe moontlikhede tot onderwysersopleiding ontsluit en dat dit vir onderwysers belangrik is om te ervaar dat hulle, ongeag die hoeveelheid jare se ondervinding in die onderwys, steeds vooruit beweeg ten opsigte van hul eie persoonlike ontwikkeling.

Alhoewel R7 volkome saamstem dat opleidingsgeleenthede, veral ten opsigte van die sinvolle integrasie van ’n nuwe onderrig- en leerbenadering, soos vervlegte leer, van uiterste belang is, is die respondent egter van mening dat opleidingsgeleenthede wel anders benader moet word ten einde optimale resultate te lewer. R7 vertel dat opleidingsgeleenthede dikwels vir ongeveer ’n uur ná die einde van die skooldag plaasvind en dat kontekstuele faktore, soos die beperkte hoeveelheid tyd waarbinne onderwysers nuwe vaardighede moet aanleer en onderwysers wat dalk reeds uitgeput is na die eise van die skooldag, die uiteindelijke effektiwiteit van die opleidingsgeleentheid kan pootjie. In hierdie verband sê R7: “Op ’n stadium gaan dit noodsaaklik wees vir onderwysers om in skooltyd na ’n intensiewe sentrum/leerruimte waar tegnologie ten volle geïntegreer word, te gaan vir byvoorbeeld ’n week lank. Ek verwys hiermee na ’n internasionale kongres/werkswinkel. Ek dink dit gebeur in baie werke waar daar ’n hele week geallokeer word vir intensiewe opleiding. In die

onderwys werk dit nie so nie...die *show* moet aangaan. Terwyl jy ou goed doen, moet jy nuwe goed infaseer en dit maak dit moeilik!”

Die algemene gevoel onder die onderwyserdeelnemers is dat opleidingsgeleentheid 'n integrale deel van die integrasie van vervlegte leer in die taalklas uitmaak. R1 sê met selfvertroue dat “opleidingsgeleentheid in die toepassing van vervlegte leer, het [haar] oë oopgemaak dat die wêreld van tegnologie soveel groter is as wat [sy] geweet het.” R8 noem dat opleidingsgeleentheid in die integrasie van vervlegte leer haar selfvertroue gegee het om nuwe onderrigmetodes in die klas te probeer, terwyl R4 'n beroep doen op alle onderwysers, oud en jonk en beklemtoon dat “jy aanhoudend jou onderrig [moet] bly verbeter en nie staties raak nie.”

Onderwysers se perspektiewe oor die waarde van lewenslange leer is dat die persoonlike ontwikkeling van onderwysers deurgaans deur hulle loopbane moet geskied en dat tegnologie 'n belangrike rol vertolk om hierdie ideaal te verwesenlik. “Jy moet aanhou om jouself op te lei – mens is nooit te oud om te leer nie!” (R2).

Alhoewel al die deelnemers saamstem oor die noodsaaklikheid van opleidingsgeleentheid aangaande die integrasie van vervlegte-leerbenaderings, is daar kritiek gelewer oor die wyse waarop opleidingsgeleentheid gestruktureer word wat 'n groter verandering in die onderwyserpedagogie teweeg wil bring.

(v) Tema 5: Die gebruik van tegnologie in die taalonderrigruimte

Die sinvolle integrasie van tegnologie in die klaskamer kan gebruik word om die leerervaring te verdiep en te verryk. Volgens Strydom (2017:1-2) kan vervlegte-leerbenaderings binne die KABV met taalonderrig geïntegreer word deur middel van noukeurige beplanning. Die gebruik van tegnologie binne die raamwerk van die KABV veronderstel dat tegnologie nie bloot as 'n plaasvervanger optree vir tradisionele onderrigmetodes nie, maar 'n transformerende uitwerking op onderrig en leer uitoefen.

In hierdie afdeling sal gepoog word om te bepaal hoe die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, tegnologie in hulle lesaanbiedings integreer om uiteindelik die onderrig van luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede, soos ingesluit in die KABV (DBO, 2011:9), op 'n vernuwende wyse aan te bied.

Aangesien tegnologie voorsiening maak vir take wat voorheen nie moontlik of uitvoerbaar was nie, kan die SAMR-model (sien Figuur 2.3) gebruik word om te bepaal of die integrasie van tegnologie binne die taalonderrigruimte slegs as 'n plaasvervanger vir tradisionele metodes optree en tot watter mate tegnologie werklik aangewend word om leer te herdefinieer. Die model kan nuttig gebruik word om te evalueer tot watter mate die betrokke deelnemers aan hierdie ondersoek, 'n vervlegte-leerbenadering met betrekking tot taalvaardighede, soos uiteengesit in die KABV (DBO,2011:9), in hul eie praktyk aanvaar het. Die doelstelling vir die sinvolle integrasie van tegnologie is om as 'n instrument op te tree vir die ontwerp van nuwe take, wat voorheen nie moontlik was nie.

Die volgende tabelle 4.1-4.4, deur navorser ontwerp, wil aandui hoe die onderwyserdeelnemers tydens die onderhoude aangedui het watter aspekte van vervlegte-leerbenaderings hulle in hul onderskeie klaskamers gebruik om taalonderrig binne die konteks van die KABV te herontwerp. Die tabel bied in die eerste en tweede kolom 'n oorsig van die tipe vervlegte-leerbenaderings wat deur die onderskeie respondente in die klaskamer gebruik is om unieke take te ontwerp. In die derde kolom word die vlak van hierdie onderskeie vervlegte-leerbenaderings aangedui, gebaseer op die SAMR-model, ten einde te bepaal of die aanneming van vervlegte-leerbenaderings 'n sinvolle verandering met betrekking tot die onderrig- en leerdinamika in die taalonderrigruimte teweeg gebring het. In die laaste kolom word die getal respondente aangedui wat hierbinne val.

Tabel 4.1 Vaardigheid – Luister en Praat

Vervlegte-leerbenadering	Omskrywing	SAMR-vlak	Onderwyserdeelnemers wat hierdie metode toepas
Podsending	Moderne verwerkings van Afrikaanse literatuur waarna daar in die klas/by die huis geluister word. Afrikaanse gedigte wat verwerk word as liedjies word vir	Toepassing	3

	die leerders gespeel.		
<i>Padlet</i>	Projek: <i>Crossing Borders</i> . Skakel met 'n internasionale skool waartydens beide skole tradisionele plaaslike liedjies op <i>Padlet</i> plaas en die leerders van die verskillende skole dan interaktief met mekaar skakel.	Herdefiniëring	1
Elektroniese mondeling	Leerders moes in groepsverband 'n elektroniese mondelinge klankopname maak deur gebruik te maak van agtergrond-musiek, klanknabootsing en elektroniese stemeffekte	Herdefiniëring	1

Tabel 4. 2 Vaardigheid – Lees en Kyk

Vervlegte-leerstrategie	Omskrywing	SAMR-vlak	Onderwyserdeelnemers wat hierdie metode toepas
<i>Blog</i>	Tydens klas is 'n artikel oor herwinning gelees en daarna is 'n <i>blog</i> geskep waarop die leerders een wenk moes skryf. Video's en foto's kon ook daarop geplaas word. Die taak was soortgelyk aan 'n elektroniese plakkaat.	Toepassing	1
Tablet	Lees via 'n aanlyn platform	Vervanging	1

Beeldprojeksies en videomateriaal	Konteks vir literêre werke wat buite die leerders se verwysingsraamwerk val, word aan leerders geskets deur middel van beeldprojeksies en videomateriaal.	Toepassing	2
-----------------------------------	---	------------	---

Tabel 4. 3 Skryf en Aanbied

Vervlegte-leerstrategie	Omskrywing	SAMR-vlak	Onderwyser-deelnemers wat hierdie metode toepas
<i>Google Forms</i>	<i>Google Forms</i> word gebruik om sekere vlakke van aktiwiteite op te stel. Elke keer as 'n leerder 'n sekere kognitiewe vlak se aktiwiteite voltooi het, kan hulle toegang kry tot die skakel van die volgende stel aktiwiteite.	Toepassing	2
Outentieke take op elektroniese platforms	Leerders voltooi transaksionele teks (resensie) op 'n outentieke platform (<i>Tripadvisor</i>). Die onderwyser assesser die taak op die elektroniese platform en klasmaats kan ook op mekaar se resensies aanlyn kommentaar lewer.	Herdefiniëring	1
Sosiale Media	Onderwerpe word aan leerders gegee waaroor hulle op sosialemediaplatforms (soos <i>Facebook</i> , <i>Twitter & Instagram</i>) moet inskrywings maak. Leerders kan ook op mekaar se skakels kommentaar lewer.	Toepassing	2

Tabel 4. 4 Taalstrukture en =konvensies

Vervlegte-leerstrategie	Omskrywing	SAMR-vlak	Onderwyserdeelnemers wat hierdie metode toepas
<i>Longman-HAT</i> en ander aanlyn taalspeletjies	Taalspeletjies wat ooreenstem met die kurrikulumdoeleindes en waar leerders wartyd terugvoering op hulle antwoorde kan ontvang.	Herdefiniëring	3
Woordeboek-toepassings	Leerders gebruik woordeboek-toepassings op hulle selfone vir vertaalwerk en redigering van spelling.	Vervanging	5
Omgekeerde-Klaskamertegniek	Lesinhoud word op verskeie aanlyn platforms vir leerders elektronies gebied. Daar word verwag dat leerders by die huis aktiwiteite voltooi/deur die lesinhoud werk (soms in samewerking met ander leerders) en dan word konsolidasiewerk in die klas behartig.	Herdefiniëring	2

Die bostaande tabelle verwys na die wyse waarop die deelnemende onderwysers vervlegte-leerpraktyke in hulle klaskamers toepas. Die vervlegte-leerbenaderings wat deur die betrokke deelnemende onderwysers in die taalonderrigruimte op uiteenlopende wyses toegepas is, kan belyn word met die KABV (DBO, 2011:11) se aanbeveling dat onderwysers tydens die onderrig van taalstrukture die volgende beginsels in gedagte moet hou:

- Taalleer behoort aangeleer te word sodat tekste in konteks geskep kan word. Dit het dus betrekking op realistiese taal.
- Die toepassing van taalleer behoort nie beperk te word tot die ontleding van geïsoleerde sinne nie – dit behoort die wyse te verduidelik waarop sinne

gestruktureer is om volledige tekste soos stories, opstelle, briewe en verslae, wat leerders lees en skryf, te konstrueer.

- Die gebruik van geloofwaardige materiaal soos dialoë, onderhoude ens., moet aangemoedig word.

Die analise van die wyse waarop die onderwyserdeelnemers dus vervlegte-leermetodes in die klaskamer toepas, dui daarop dat sommige onderwysers tegnologie gebruik om vlakke van herdefiniëring volgens die SAMR-model te bereik, terwyl ander weer tegnologie as 'n aanvullende bron aanwend ten einde tradisionele leerpraktyke te moderniseer. Die navorser het in hoofstuk 2 na Singh (2003:51-54) verwys, wat beklemtoon dat die regte kombinasie van “vervlegting,” verseker dat elke bestanddeel, individueel en gesamentlik, bydra tot 'n sinvolle leerervaring. Hierdie standpunt is deur Osguthorpe en Graham (2003:228) versterk, deur te illustreer hoe die regte kombinasie van vervlegting beide die sterkpunte van elke tipe leeromgewing insluit en geen van die swakhede behels nie. Die argument wat die navorser in hierdie verband huldig, dui daarop dat die optimalisering van vervlegte-leerbenaderings volgens die SAMR-model noodsaaklik is om sodoende kwaliteitonderrig en innoverende onderrig te bevorder. Hiermee verwys die navorser na onderrig wat 'n sosiale interaktiewe omgewing, die behoefte aan selfgerigte-leerruimtes en die noodsaaklikheid om kursusinhoud by leerdervaardighede aan te pas, as sentrale beginsels van onderrig en leer erken. Die navorser identifiseer 'n ontkoppeling tussen vervlegte-leerpraktyke wat in die klaskamer aangewend word en 'n teoretiese motivering vir die onderwysers se praktyke in hierdie verband. Die gevare wat hierdie ontkoppeling inhou, behels die aanneming van praktyke wat nie belyn word met die uitkomstes van 'n sinvolle vervlegte-leeromgewing nie.

Die wisselende vlak van vervlegte-leerintegrasie in die onderskeie taalklasse het egter ook te make met sekere kontekstuele faktore wat die gebruik van vervlegte leer inhibeer of versterk. Die volgende afdeling 4.2.3 bespreek die verskillende kontekstuele faktore wat 'n beduidende invloed op vervlegte-leerpraktyke uitoefen, wat die onderwyserdeelnemers tydens die onderhoude onder die navorser se aandag gebring het.

4.2.3 Kontekstuele faktore met betrekking tot vervlegte-leerintegrasi binne die taalonderrigruimte

Hierdie afdeling ondersoek en omskryf die verhouding tussen vervlegte-leerintegrasi en die kontekstuele faktore wat tegnologiese-innovasi rig. Alhoewel die meerderheid van die onderwyserdeelnemers in hierdie studie aangedui het dat hulle positief ingestel is teenoor die integrasi van tegnologie in die taalonderrigruimte, kom die werklikheid binne die taalonderrigruimte egter nie altyd ooreen met hierdie visie nie. Die moontlike verklaring vir hierdie gaping tussen die visie en die werklikheid, is dat die implementering van tegnologie dikwels verskeie uitdagings vir die onderwyser huldig. Die volgende is deur die onderwyserdeelnemers voorgehou as remmende faktore van 'n vervlegte-onderrigleerbenadering, naamlik tyd, infrastruktuur en selfvertroue. Elk van hierdie faktore word vervolgens bespreek.

4.2.3.1 Tyd

Respondent 3 lig die problematiek van tyd soos volg uit: “Ek wens net daar was meer tyd. Dit is 'n groot hekkie. Om vertrou te raak met tegnologie en hierdie wyse van klasgee het jy tyd en oefening nodig. Met so baie assesserings en gevolglik baie nasienwerk, veroorsaak dit dat daar eenvoudig nie tyd is vir ander goed nie. Daar is nie eers eintlik tyd vir die vaslegging van die werk nie, jy hoop maar almal bly by, want jy moet tog net by die toets uitkom.” (R3).

Ses onderwyserdeelnemers (R1, 2, 3, 6, 7 en 8) beklemtoon dat daar verskeie faktore is wat bydra tot beskikbare tyd as een van die mees beduidende remfaktore vir die bevordering van vervlegte-leerintegrasi. Hierdie faktore verwys na veranderlike lestye as gevolg van aanpassings op die skoolrooster vir die betrokke dag. R1 vertel soos volg dat die skooldag soms onvoorspelbaar is: “Jy kom [by die skool] aan in die oggend en vind uit die periodes is soveel minute korter en dan val jou beplanning deur die mat.” Hierdie stelling word bevestig deur R7 wat veronderstel dat “periodes dikwels wispelturig [is], soms is dit langer, soms korter. Dit maak die onderwyser se beplanning moeilik.”

Respondent 8 verduidelik soos volg dat behalwe vir beperkte lestyd, die opstel van elektroniese toestelle met die nodige toegang tot *wifi*-kodes ook negatief op kosbare lestyd kan impakteer: “*I find it stressful and chaotic.*” (R8.).

Beperkte tyd lei dan tot verhoogde spanning om deur al die kurrikulumvereistes te werk voordat die toets- en eksamentye begin. FD1 sê in hierdie verband: “Ek dink hoe nader mens kom aan die eksamen, hoe meer bewus raak jy van tyd wat min is en dan wil jy net seker maak die inhoud word behandel. Ek dink eksamens en assesserings veroorsaak druk.”

Spanning veroorsaak gevolglik dat onderwysers eerder terugval op tradisionele metodes waarmee hulle meer op hulle gemak voel ten einde seker te wees dat alle werk wel betyds met die leerders behandel word. FD2 beaam die argument van FD1 en is van mening dat “ons nie tyd [het] om te ‘speel’ nie. Ons het werk wat moet klaarkom en daar is nie ruimte om goed aan te bied op wyses wat jy meer met goed buite jou gemaksone eksperimenteer nie.” FD3 beklemtoon ook dat onderwysers nie kreatief oor lesaanbiedings kan dink wanneer daar groot druk as gevolg van beperkte tyd is nie. Die woorde van R1 vertel iets van hierdie druk: “As ek nie gedwing word om so iets te doen nie, sal ek nooit daarby uitkom nie.”

4.2.3.2 Infrastruktuur

Drie onderwyserdeelnemers, naamlik R3, R6 en R7 verwys na die ontwerp van klaskamers wat nie altyd gunstig is vir die integrasie van vervlegte leer nie. R7 verduidelik dat “klaskamers nie so uitgelê [is] om die gebruik van tegnologie te fasiliteer nie.” R7 verduidelik voorts dat vervlegte leer ook samewerking tussen leerders bevorder en dat individuele houtbankies groepswerk belemmer. Hierdie stelling word deur R8 beaam: “*My classroom is also not suited for group activities. It feels very unorganized and unstructured.*” R6 illustreer hoe “lang klasse waar kinders ver agtertoe sit, dit moeilik [maak] om almal by die lesse te betrek.” Beide R6 en R3 noem ook dat ’n tekort aan klaskamers beteken dat sommige onderwysers tussen lokale moet wissel, wat ook ’n remfaktor vir die integrasie van tegnologie vir daardie betrokke onderwysers is. Hierdie stelling word gegrond in R3 en R6 se waarneming dat nie alle klasse noodwendig met die nodige tegnologie toegerus is om vervlegte-leerpraktyke te integreer nie.

Respondent 7 verwys ook na die internetkonneksie wat nie altyd betroubaar is nie. “Jy sal altyd ’n plan-B moet hê en dit skakel weereens met tyd, wat ons nie het nie.” (R7). Hierdie faktor word egter onder die onderwyserdeelnemers betwis. R2 behou die volgende siening oor die vereiste infrastruktuur om sinvolle vervlegte-leerintegrasie by

die betrokke skool waar die studie onderneem is, te bevorder: “Wat infrastruktuur aanbetref, het ons baie goeie fasiliteite. Internettoegang is maklik en ondersteuning met betrekking tot tegnologie-integrasie is beslis teenwoordig.”

Hierdie siening word soos volg deur R6 ondersteun: “Ek dink ’n voordeel is dat ons redelik baie hulpbronne het wat reeds tot ons beskikking is. Ons het ’n wonderlike leersentrum met baie rekenaars, meeste van die klasse is toegerus met die nodige tegnologie (rekenaars, projektors, luidsprekers) alles wat die onderwyser kan benodig. Ons het natuurlik nie al die hulpbronne wat baie bevoorregte skole het soos tablette vir elke kind of skootrekenaars nie. Ons is wel in ’n baie bevoorregte posisie waar ons baie hulpbronne het wat ons lewe kan vergemaklik as ons dit effektief gebruik.”

’n Faktor aangaande die infrastruktuur waarvoor vier onderwyserdeelnemers (R2, R6, R8 en FD2) ooreenstem, is dat die leerdertablette wat in twee lokale gestoor word en deur onderwysers uitgeteken kan word, nie effektief aangewend word nie. Die redes wat deur die onderwyserdeelnemers aangevoer word, is dat die uit- en inteken, asook die opstel van die toestelle te veel tyd in beslag neem. “Dit is soms net makliker om die harde kopie in hulle hand te druk.” (FD2).

Respondent 1, 2 en 6 argumenteer dat die onderwyser ook nie kan aanneem dat alle leerders noodwendig slimfone het wat die gebruik van toepassings in die klaskamer moontlik gaan maak nie. Hierdie stelling hou verband met die uiteenlopende en diverse kontekste van Suid-Afrikaanse skole wat ’n beduidende invloed op die integrasie van vervlegte-leerpraktyke sal uitoefen. Wanneer aksieplanne ter vervlegte-leerintegrasie ontwerp word, is dit van uiterste belang dat die skoolkonteks noukeurig in ag geneem word.

4.2.3.3 Selfvertroue

’n Verdere kontekstuele faktor wat die implementering van vervlegte leer in ’n skool kan bevorder of beperk, is onderwysers se selfvertroue met betrekking tot die gebruik van tegnologie vir akademiese doeleindes.

Respondent 3 lig haar eie selfvertroue oor hierdie aspek, soos volg toe: “My eie selfvertroue speel definitief ’n groot rol. Ek voel onseker en simpel om vir hulp te vra. Ek sê nie die mense wat veronderstel is om ons te help is ontoeganklik nie, mens voel net soms jy is eintlik veronderstel om iets al te weet.”

Respondent 3 se waarneming dat 'n onderwyser se selfvertroue 'n belangrike kontekstuele faktor is om te oorweeg ter vervlegte-leerintegrasienuorsing, hou direk verband met die hoofokus van hierdie studie, naamlik dat onderwyserperspektiewe uiteindelik 'n deurslaggewende faktor is vir die integrasie van vervlegte leer in die onderrigleerruimte. Onderwysers se perspektiewe oor vervlegte leer kan beduidend deur hul selfvertroue met betrekking tot die integrasie van tegnologie as onderrig- en leerbenadering, beïnvloed word.

Dit is daarom belangrik om ag te slaan op onderwysers se onsekerhede en vrese soos gekommunikeer deur R6: “Daar is iets van tegnologie wat my bang maak, dit voel asof dit meer werk gaan wees, meer voorbereiding om al die goed te doen. Dalk omdat ek nie so vertrouwd is met die metodes nie. Ek dink nie dit is 'n prioriteit in ons departement om te vernuwe nie, maar eintlik word daar eerder geskop daarteen. Dit word afgemaak as 'minder effektief' omdat dit dalk bietjie vreesaanjaend is.”

Beide R6 en R7 benadruk inderwaarheid indirek die belangrike rol wat opleiding speel om hierdie vrese te oorbrug en onderwysers se selfvertroue op te bou. R6 sê spesifiek dat daar “verskillende tipes opleiding ahangende van waar mense is met betrekking tot die gebruik van tegnologie, aangebied moet word. Party mense moet dalk eers leer hoe om die instrumente te gebruik en ander moet leer hoe dit opvoedkundig gebruik kan word. Ook om te weet hoe mens bestaande hulpbronne by die skool effektief kan gebruik.”

Respondent 7 waarsku voorts dat tegnologie en vervlegte-leermetodes nie staties is nie. Derhalwe sal opleiding deurlopend moet plaasvind. In hierdie verband sê R7: “Saam met die vooruitgang in tegnologie, verander die lesinhoud wat jy volgens hierdie benadering uitwerk en daarom moet jy bereid wees om aan te hou aanpas en verander.”

Soos onderwysers meer vertrouwd raak met vervlegte-leerpraktyke en nuwe tegnologie, sal daar al meer innoverende metodes ten opsigte van tegnologie-integrasie ontwikkel. Hierdie ontwikkelings veronderstel dat die professionele ontwikkeling van die onderwyser en die ontwikkeling van nuwe vaardighede wat verband hou met moderne onderrigpraktyke, as 'n kontinuum van ontwikkeling beskou word.

4.2.4 Triangulasie: Leerderperspektiewe aangaande vervlegte leer as 21ste-eeuse onderrig- en leerbenadering

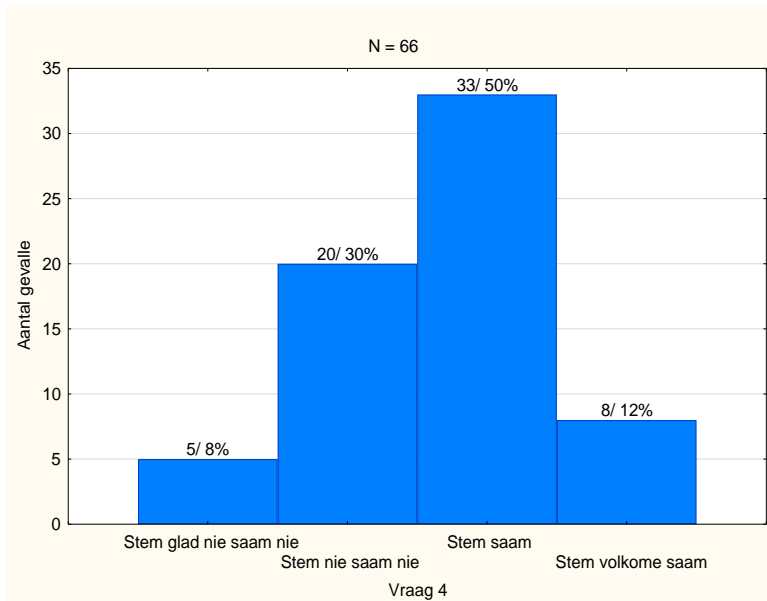
Alhoewel hierdie studie primêr op die perspektiewe van die betrokke deelnemende taalonderwysers fokus, verleen leerders se perspektiewe oor vervlegte leer in die taalonderrigruimte 'n verdere vertrouenswaardigheid tot die navorser se bevindinge (sien 3.3.4). Dit is navorser se uitgangspunt dat die oorweging van leerders se perspektiewe oor vervlegte leer as instrument ter verwesenliking van die verpersoonliking van leer, die verskuiwing van tradisionele onderwyserrolle, multikulturele onderwys, 'n kultuur van lewenslange leer vir onderwysers en leerders, asook die gebruik van tegnologie in die taalonderrigruimte, 'n breër konteks en 'n dieper begrip kan bied.

Leerders se perspektiewe is deur middel van 'n vraelysopname verkry wat aan die helfte van die leerders (66), wat deur die deelnemende onderwysers onderrig word, gestel is. Die vraelyste (sien Bylae C) is statisties ontleed om die betrokke taalonderwysers se perspektiewe en vertellings met leerderervarings binne die taalonderrigruimte te vergelyk. Die leerdervraelyste is derhalwe saamgestel om leerders se perspektiewe te ontleed, aangaande die integrasie van vervlegte leer binne hulle taalklasse, op grond van Bolstad *et al.* (2012:1-73) se vyf temas vir 21ste-eeuse onderrig en leer.

4.2.4.1 Tema 1: Die verpersoonliking van leer

In ooreenstemming met die meerderheid onderwyserrespondente wat positief is oor die moontlikhede wat vervlegte leer inhou om persoonlike leerplanne in die taalklas te bevorder, bevestig 62% van die leerders, wat aan die opname deelgeneem het, dat vervlegte-leermetodes hulle individuele leerbehoefte aanspreek (sien Figuur 4.1). Hierdie leerders erken dat die gebruik van vervlegte-leermetodes hulle in staat stel om hulle leerreise teen hul eie pas te navigeer deur die aanpasbaarheid van die moeilikheidsgrade van taaloefeninge, asook deur die maklike toegang en beskikbaarheid van addisionele bronne.

Figuur 4. 1: Leerderrespons: Die gebruik van tegnologie in die taalklas ondersteun my individuele leerbehoefte (bv. leer op my eie pas, oefeninge met verskillende moeilikheidsgrade, addisionele bronne, ens.)



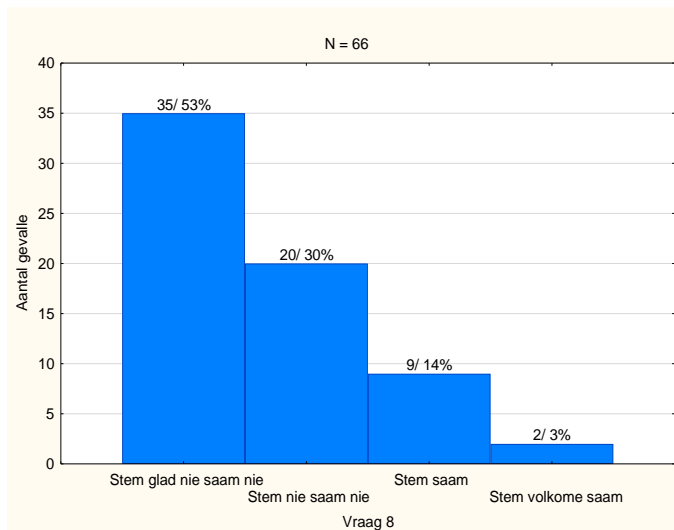
4.2.4.2 Tema 2: Die veranderende rol van onderwysers

Die bevindinge van hierdie studie het getoon dat vyf van die onderwyserresponente hulle rol in die klaskamer as dié van 'n fasiliteerder beskryf en beklemtoon daadwerklike pogings om die leerders meer by die konstruering van hul eie leer betrokke te maak. Onderwyserperspektiewe oor hierdie fasiliteerderrol wat volgens onderwysers self, in die klaskamer vertolk word, word egter deur 83% van die leerders bevestig.

Die responderende leerders se respons op die volgende stelling word in Figuur 4.2 voorgestel. Die stelling was:

“Tegnologie word op so 'n wyse in die taalklas gebruik dat die onderwyser nie meer die sentrale rol in die klaskamer vertolk nie, maar slegs die leerproses fasiliteer.”

Figuur 4.2 Leerderresponse aangaande die onderwyser se rol as fasiliteerder in die taalonderrigruimte



Uit Figuur 4.2 kan waargeneem word dat 83% van die responderende leerders nie met die stelling saamstem nie. Hiermee kan daar dus 'n vraag wees tot watter mate die gebruik van tegnologie in die taalklas wel groter leerderbetrokkenheid bewerkstellig en ook of die onderwyserresponderende 'n volledige begrip behou oor hoe om 'n fasiliteerderrol in die klas te vertolk. 'n Verdere moontlikheid vir die klaarblyklike teenstrydighede tussen onderwysers se perspektiewe en hul klaskamerpraktyke, word deur Fang (1996:47-65) in 'n aantal studies beskryf waarin navorsers 'n klein ooreenkoms tussen onderwysers se perspektiewe en hul onderrigpraktyke waargeneem het en stel voor dat kontekstuele faktore met onderwysers se vermoë inmeng om konsekwent hul oortuigings in die praktyk toe te pas.

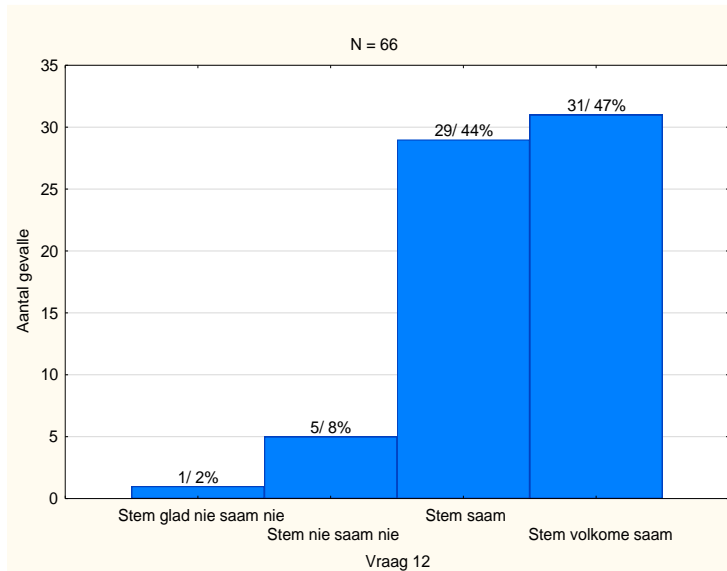
4.2.4.3 Tema 3: Multikulturele onderwys

Die onderwyserresponderende het aangedui dat leerders vanuit verskillende sosiale kontekste met uiteenlopende voorkennis met betrekking tot taalonderrig 'n groter sensitiviteit en bewustheid by die onderwyser vereis om diversiteit in die klaskamer te akkommodeer. 'n Wyse waarop onderwysers meer bewus kan word van kwessies wat verband hou met diversiteit in die klaskamer, is deur 'n interaktiewe leeromgewing aan te moedig, waar leerders die vrymoedigheid ervaar om deel te neem aan klasgesprekke. Dit is binne hierdie interaktiewe ruimte, waar leerders se verskillende leerkontekste en -behoefte te voorskyn kom en onderwysers kan daarbenewens

strategieë ter die verwesenliking van multikulturele taalonderrig beplan en in die klaskamer implementeer.

In die lig van bogenoemde het 91% van leerders aangedui dat 'n interaktiewe klaskamer waar klasgesprekke aangemoedig word noodsaaklik is binne die taalonderrigruimte. Die leerders se response word soos volg in Figuur 4.3 saamgevat

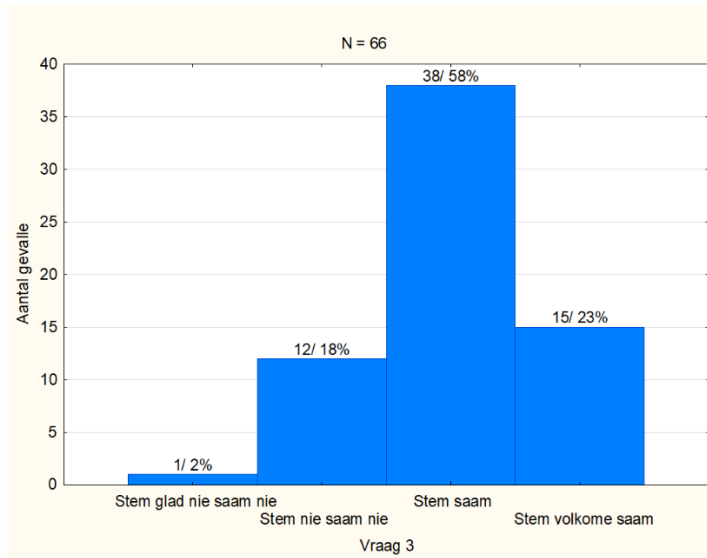
Figuur 4.3 Leerderrespons aangaande die noodsaaklikheid van 'n interaktiewe leeromgewing



Die bostaande Figuur 4.3 dui die leerders se geweldige positiewe reaksie op die vraag: “Ek beskou sosiale interaksie (groepswerk, klasgesprekke, ens.) as 'n noodsaaklike deel van my leerproses.” Hierdie leerderrespons bevestig ook navorser se bespreking aangaande die behoefte van die 21ste-eeuse leerder binne die literatuurstudie, waar daar na Dzuiban *et al.* (2005:3) verwys is wat glo dat leerders dikwels stres ervaar wanneer hulle behoefte aan groepswerk en sosiale kennisbouende leersituasies, deur 'n skoolomgewing onderdruk word waar daar dikwels grootliks op individuele prestasie gefokus word.

Alch (2000:4) se waarneming dat 21ste-eeuse leerders dikwels tegnologie gebruik om hulle behoefte aan samewerking, interafhanklikheid en sosiale-netwerkgeleentheid te bevredig om deur middel van hierdie sosiale interaksie, hul persoonlike doelwitte te bereik, word ook bevestig deur 81% van leerders wat in Figuur 4.4 aandui dat die gebruik van tegnologie in die klaskamer 'n belangrike rol vertolk ter handhawing van 'n interaktiewe klaskameromgewing.

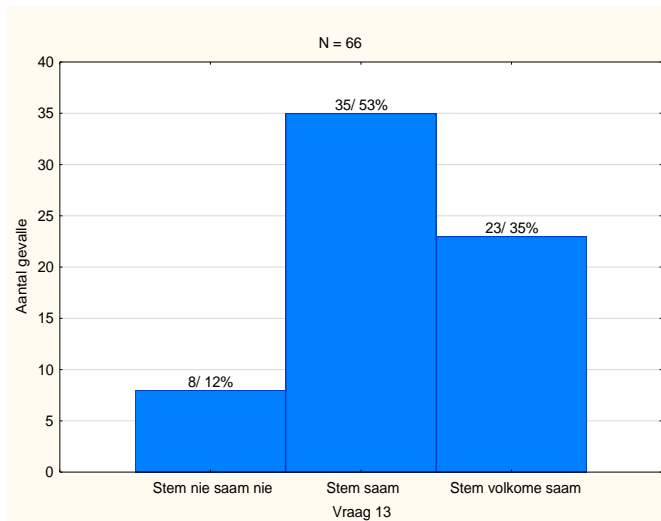
Figuur 4.4 Leerderrespons: “Die gebruik van tegnologie bevorder ’n interaktiewe klaskamer-omgewing.”



4.2.4.4 Tema 4: ’n Kultuur van lewenslange leer

Die onderwyserrespondente het beklemtoon dat dit uiters belangrik is om ’n kultuur van lewenslange leer te kweek en dat die persoonlike ontwikkeling van onderwysers deur hulle hele loopbane moet geskied. Die onderwyserrespondente het saamgestem dat tegnologie ’n belangrike rol kan vertolk om hierdie ideale te verwesenlik en dat maklike bekombare addisionele aanlyn bronne en -kursusse, asook vakspesifieke webtuistes ’n belangrike bydrae lewer tot die deurlopende ontwikkeling van die onderwyser.

In ooreenstemming hiermee het 88% van leerders aangedui dat hulle die internet as ’n hulpbron gebruik om hulle vakkennis te verbreed. Figuur 4.5 beeld hul response in hierdie verband soos volg uit:

Figuur 4.5 Leerderrespons aangaande die gebruik van aanlyn bronne om vakkennis uit te brei

Die navorser argumenteer in hierdie verband dat 'n kultuur van lewenslange leer ook onder die leerders gevestig word, deur hulle met die nodige vaardighede toe te rus om buite die grense van die klaskamer persoonlike leerprosesse voort te sit. Hierdie veronderstelling word gesteun in Laal (2013:981) se bevindinge dat daar regoor die wêreld inisiatiewe vir die herontwerp van 21ste-eeuse onderwys bestaan, waar daar van leerders verwag word om leervaardighede met die oog op lewenslange leer te ontwikkel, aktiewe, onafhanklike leerders te wees en beheer te neem as medeskepper van inhoud en innoveerders van hulle leerprosesse te word. Volgens Laal (2013:981) sal internettoegang die verspreiding van inligting en samewerkende verhoudings op so 'n wyse bevorder dat dit vir beide leerders en onderwysers moontlik sal wees om lewenslange leerders te word.

4.2.4.5 Tema 5: Die gebruik van tegnologie in die taalonderrigruimte

In 4.2.2.1 (v) het die navorser volgens inligtingstabelle aangedui hoe die betrokke onderwyserrespondente tegnologie in hulle taalklasse aanwend om die onderskeie taalvaardighede, soos aangedui binne die KABV (DBO, 2011:9), vir die 21ste-eeuse leerder te ontwerp.

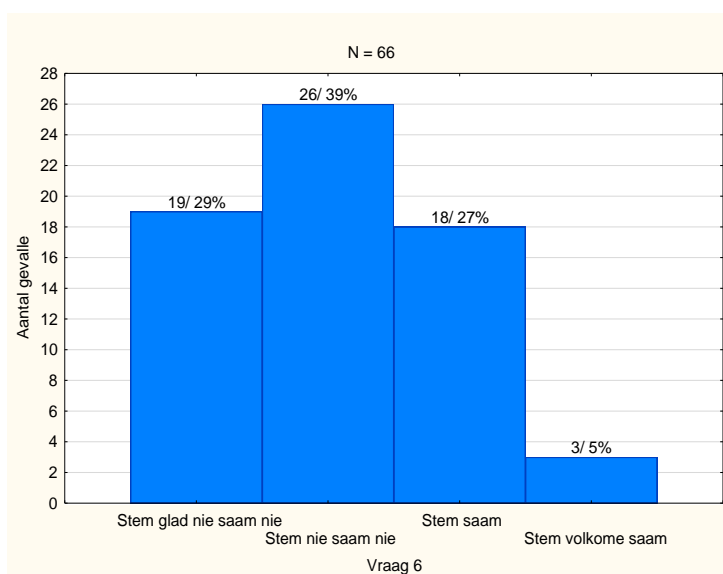
Triangulasie met betrekking tot die wyse waarop tegnologie-integrasie in praktyk volgens die leerders geskied, is egter baie belangrik om 'n realistiese blik op die aanbieding van die betrokke taalklasse te kry. Alhoewel 62,5% van die onderwyserrespondente veronderstel dat tegnologie binne die taalonderrigruimte

gebruik word, is slegs 51% van die leerderdeelnemers van mening dat tegnologie deel vorm van hulle taalonderrig.

In vergelyking met die 62,5 % van die onderwyserrespondente wat positief ingestel is teenoor die gebruik van tegnologie in die taalklas, dui 69% van leerders aan dat hulle graag elektroniese toestelle vir taalonderrig wil gebruik. Daar is 79% van die leerderrespondente wat van mening is dat toegang tot aanlyn bronne gedurende taalonderrig, hulle leerprosesse sal verryk.

Die inligtingstabel (sien Tabel 4.1-4.4 in afdeling 4.2.2) wat in hierdie hoofstuk gebruik is om die betrokke onderwysers se gebruik van tegnologie in die taalklas te ontleed, het ook na die SAMR-model verwys. Hierdie model word gebruik word om te bepaal of die integrasie van tegnologie slegs as 'n plaasvervanger vir tradisionele onderrigmetodes optree en tot watter mate tegnologie gebruik word vir die ontwerp van nuwe tipe take. Die navorser het ook in hierdie verband die mening van die leerders bekom deur hulle te vra tot watter mate hulle glo die gebruik van tegnologie in die taalklas die aanbieding van nuwe tipe klasoefeninge en take moontlik kan maak. Soos uit Figuur 4.6 afgelei kan word, het die meerderheid leerders (68%) egter aangedui dat die gebruik van tegnologie nie voorsiening maak vir beduidende taakherontwerp binne hul betrokke taalklasse nie.

Figuur 4.6 **Leerderrespons: “Die gebruik van tegnologie in my taalklas behels die gebruik van leertablette/rekenaartegnologie wat toelaat vir die aanbieding van nuwe tipe klasoefeninge/take.”**



Die navorser het in hierdie afdeling die onderwyserrespondente se bespreking oor die rol- en die gebruik van tegnologie in die klaskamer met dié van die deelnemende leerders vergelyk. Die doel hiermee is om groter betroubaarheid ten opsigte van die onderwyses se perspektiewe te verseker. Dit is egter belangrik om in ag te neem dat meningsverskille of klaarblyklike teenstrydighede wat tussen die betrokke onderwyser- en leerderperspektiewe ontstaan, nie noodwendig die geldigheid van die perspektief in gedrang bring nie. Daar moet in ag geneem word dat respondente se insigte oor die gebruik van tegnologie vir onderrig- en leerdoeleindes uiteenlopend sal wees en dat verskillende oortuigings, definiërings en verwagtinge aangaande die gebruik van tegnologie deur eie subjektiwiteite beïnvloed word.

4.3 Onderrig- en leerbehoefte van die leerder

4.3.1 Wat is taalonderwysers se perspektiewe oor die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder?

Die eerste subnavorsingsvraag wat rigtinggewend vir hierdie studie is, dui op onderwyserperspektiewe in verband met die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder wat die taalonderrigruimte bevolk. Dit is die navorser se uitgangspunt dat dit noodsaaklik is vir die onderwyser om 'n breë begrip van leerderbehoefte in hierdie verband te hê, ten einde vervlegte-leerbenaderings sinvol met die kurrikulumdoelstellings te belyn.

Volgens R6 is “'n 21ste-eeuse leerder iemand wat met 'n hele ander verwysingsraamwerk grootgeword het as wat ons het. Hulle hele lewe gaan oor tegnologie-gebruik, elektronika-gebruik en om ten alle tye in verbinding met mekaar te wees. Hulle ken nie 'n tyd voor selfone of rekenaars nie, so vir hulle is dit nogal 'n *instant gratification* wêreld, waar hulle onmiddellike antwoorde wil hê en die heelyd gestimuleer word. Hulle is altyd aan die gang en besig om met mense te kommunikeer op een of ander platform.” Hierdie respondent se perspektief oor die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder, sluit aan by Watson (2008:15) se siening wat soos volg verwoord word:

“You’re talking about a new paradigm for both teacher and students, no longer defined by the four walls.”

Watson (2008:15) se veronderstelling dat tegnologie die leerruimte tot buite die klaskamergrense uitbrei, word later deur Taylor en Van der Merwe (2019:11-12) bevestig dat die skoolklaskamer met nuwe oë beskou moet word. Murray (2004:106) beklemtoon ook die fasiliterende rol wat die onderwyser moet vertolk, ten einde te verhoed dat hierdie nuwe leerder nie te verveeld raak en akademiese pogings staak nie. R6 se perspektief is in lyn met Murray (2004:106) se argument dat die 21ste-eeuse leerder nie te lank met dieselfde taak kan besig bly nie, maar dat verskeie motiverings benodig word om werklike betekenisvolle leerprosesse mee te bring. Volgens Murray (2004:106) is die gevolg egter dat hierdie nuwe-generasie leerder se aandagspan baie korter is, wat weer 'n verdere impak op hulle vermoë tot kritiese denkvaardighede en introspeksie het. Die onderwyserdeelnemers se waarneming dat leerders vinnig verveeld word en dat hulle aandag derhalwe gou afgelei word, ondersteun die integrasie van tegnologie in die klaskamer om sodoende die 21ste-eeuse leerder op verskeie maniere, beide kognitief en sosiaal, in die taalonderrigruimte te stimuleer en te rugsteun.

Die perspektief dat die verwysingsraamwerk van die 21ste-eeuse leerder drasties van die onderwyser s'n verskil, word ook in R1 se omskrywing geëggo: "...hulle raak gou verveeld met goed wat buite hulle verwysingsraamwerk val." R1 beklemtoon dat alhoewel die 21ste-eeuse leerder in die inligtingsera grootword, moet die onderwyser nie aanneem dat die leerders 'n oor 'n wye kennisraamwerk beskik nie. Volgens R1 "...weet hulle eintlik baie min. Hulle weet baie van min en min van baie!" Daar word voorts deur R6 verduidelik dat alhoewel hierdie kenmerke van die hedendaagse leerder dalk onsekerheid by onderwysers kan kweek, is die kwaliteite nie noodwendig slegte eienskappe nie, maar dit is wel noodsaaklik volgens R6 dat die onderwyser 'n goeie begrip het van die tipe leerder waarmee hulle werk. In hierdie verband sê sy: "Jy moet probeer om hierdie kwaliteite positief te benut en te gebruik om tot hulle deur te dring."

Die respondente se oortuiging dat dit belangrik is dat onderwysers 'n goeie begrip van die tipe leerder waarmee hulle werk, se behoeftes het, word in die opvoedkundige literatuur bevestig (Anderson, 2002:34; Watson, 2008:15; Stosic, 2015:111). Die navorser argumenteer egter, in ooreenstemming met Saavedra en Opfer (2012:8), dat dit nie net die tipe leerder is wat die taalonderwyser noop om die klaskamer vir die 21ste-eeuse leerder te herontwerp nie, maar tesame met die oorwegings van 'hoe'

hierdie leerders leer, moet die onderwyser ingestel wees op 'wat' hierdie leerders in die klaskamer behoort te leer. 21ste-eeuse onderrig en leer verg dus die bevordering van vaardighede wat noodsaaklik is vir die toekoms.

'n Verdere argument wat deur R6 voorgehou word, is dat die 21ste-eeuse leerder se konstante blootstelling aan tegnologie ook as 'n uitdaging vir die onderwyser bestempel kan word, omdat leerders moontlik "oorgestimuleer [mag] wees, wat beteken dat jy op ander vernuwende maniere tot hulle moet probeer deurdring. Ek dink mens sal moet aanpas en by hulle probeer 'bly,' want op 'n stadium gaan gapings in kommunikasie begin ontstaan, as jy nie in ag neem hoe dié leerders 'natuurlik' kommunikeer nie. Dis moeilik! Dis 'n heeltemal ander kind en hulle dink op 'n ander manier."

Die waarneming dat leerders moontlik oorgestimuleer mag wees deur oormatige tegnologie-gebruik, word ook deur R7 geopper: "Ek dink ons is verward as ons dink dat leerders graag deur middel van tegnologie onderrig wil ontvang. Ek dink mens moet onderskei tussen kinders wat vaardig is in tegnologie, met ander woorde veronderstel die gebruik van toepassings soos *Facebook*, *Instagram*, *Snapchat* as sosiale middels, dat hulle tegnologie in die klaskamer wil hê?" Die argument van R7 sluit aan by Alch (2000:4) se waarneming dat die 21ste-eeuse leerder "dikwels tegnologie gebruik om hulle behoefte aan samewerking, interafhanklikheid en sosiale-netwerkgeleenthede te bevredig."

Respondent 5 beaam dié standpunt en argumenteer dat leerders al aan hierdie onderwyserdeelnemer genoem het dat hulle verkies om volgens tradisionele maniere te leer. "Hulle hou van tegnologie en hulle gebruik dit, maar baie keer is dit oëverblindery. Hulle kom gou agter as dit *buzzes and bells* is en die lesse het nie baie inhoud nie. Hulle verkies interaksie met die onderwyser en neem ernstig notas." Volgens R5 het verskeie leerders al gesê: "*Don't worry about technology, you don't have to use PowerPoint because it's an in thing. We prefer engaging in class with you and learning in a traditional way.*"

Hierdie stelling word ook bevestig in die opmerking van FD1 wat met die groep gedeel het dat dit 'n persoonlike ontnugtering was toe hierdie betrokke deelnemer 'n inisiatief geloods het om aan leerders die geleentheid te bied om hulle handboeke elektronies te koop en deur middel van tablette en skootrekenaars in die klaskamer te werk.

Volgens FD1 “het die leerders uiteindelik verkies om in hulle boeke te skryf en het die inisiatief toe nie posgevat nie.” FD1 voer aan dat finansiële redes moontlik ’n oorweging kon wees vir die teësinnige leerder- en ouerrespons, maar sê dan ook die volgende: “Ek dink nie dis net dit nie. Ek kry die idee dat dit dalk nie natuurlik voel vir die leerders nie.”

Daar kan egter ook in hierdie verband geargumenteer word dat leerders die gebruik van tegnologie in die klaskamer bevraagteken of weerstand bied in gevalle waar die eienskappe en potensiële gebruike van tegnologiese-instrumente nie sorgvuldig deur die onderwyser opgeweeg word nie. Bruce (2007:17) is ook van dieselfde mening wanneer hy verduidelik dat die blote gebruik van rekenaars of koppeling aan die netwerk, nie verseker dat onderrig meer doeltreffend is, of dat leerders outomaties goed voorbereid sal wees om in die 21ste eeu te leef en te werk nie. Die fokus moet derhalwe op betekenisvolle tegnologie-gebruik wees wat 21ste-eeuse vaardighede rugsteun.

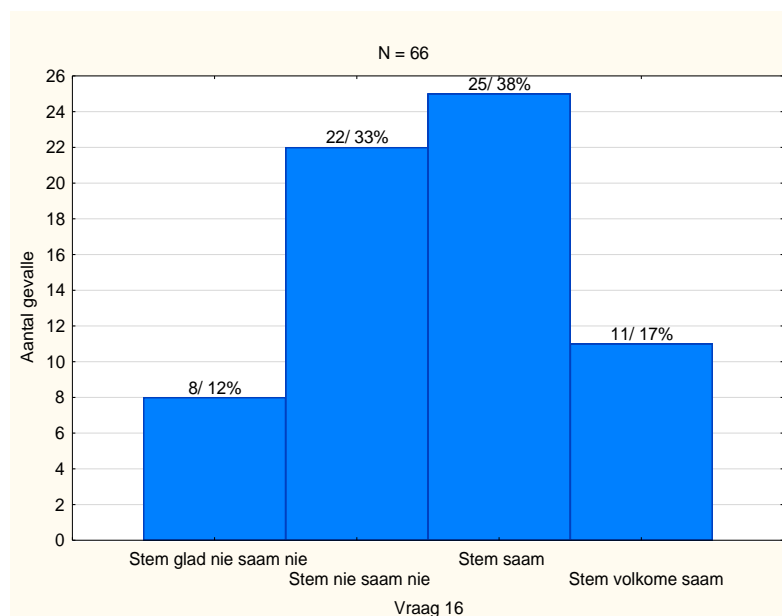
Die waarneming deur R5 dat leerders krities reageer wanneer tegnologie-integrasie volgens die leerder bloot “buzzes and bells” is, bevestig die verantwoordelikheid van die onderwyser om die gebruik van tegnologie in die taalklas strategies te beplan en met 21ste-eeuse vaardighede, soos probleemoplossing, samewerking, en die konstruering van eie kennis te belyn. Om die onderwyser hierin te ondersteun, verwys die navorser weer na moontlikhede wat die SAMR-model bied om die gebruik van tegnologie onderrig en leer te kan beïnvloed. Volgens Van der Merwe en Horn (2018:31) kan die sukses van die SAMR-model toegeskryf word aan die feit dat voldoende tegnologiese eienskappe aangewend word om maksimum gebruikersbetrokkenheid in die proses te verseker. Die bevinding wat die navorser in die lig van hierdie argumente en op grond van die onderwyserdeelnemers se perspektiewe wil tuisbring, is dat die wyse waarop tegnologie in die taalonderrigruimte geïntegreer word, volgens ’n raamwerk en ’n visie vir 21ste-eeuse leer moet geskied en nie op ’n lukrake, ‘ter wille van-’ benadering aangewend word nie. Aanbevelings ter vestiging van ’n potensiële raamwerk vir sinvolle tegnologie-integrasie sal voorts in hoofstuk 5 bespreek word.

4.3.2 Triangulasie: Onderrig-leerbehoefte volgens die 21ste-eeuse leerder

Om die betroubaarheidsfaktor te verhoog, is triangulasie weer eens aangewend. Die onderwyserdeelnemers se perspektiewe aangaande die voorkeur onderrig- en leerbenaderings van die 21ste-eeuse leerder, is in hierdie studie statisties teenoor die leerderperspektiewe met betrekking tot tegnologie-integrasie in die taalklas, opgeweeg. Statistiek is verkry op grond van die leerdervraelyste en vergelyk met die onderwyserdeelnemers se response gedurende die semigestruktureerde onderhoude wat gevoer is.

Leerders wat deur die betrokke onderwyserdeelnemers onderrig word, bevestig gedeeltelik die onderwysers se vermoede dat nie alle leerders noodwendig tegnologie-gesteunde onderrigbenaderings verkies nie, aangesien 69% van die deelnemende leerders aandui dat hulle graag die gebruik van elektroniese toestelle in die klaskamer sal verwelkom. Daar is dus steeds 31% van leerders wat tradisionele onderrig- en leermetodes, soos die gebruik van handboeke, pen en papier binne die taalonderrigruimte verkies. Toe leerders gevra is of hulle glo dat die gebruik van tegnologie meer voordelig is as lesaanbiedings wat op tradisionele metodes in die taalklas steun, het 62% met dié stelling saamgestem. Op die vraag: “Om te leer met tegnologie in die taalklas is my voorkeurleerstyl” (sien Figuur 4.7) het 55% van leerders ’n positiewe perspektief oor tegnologie-integrasie gehad.

Figuur 4.7 Leerderrespons: “Om te leer met tegnologie in die taalklas is my voorkeurleerstyl.”



Alhoewel 55% van die leerders aangedui het dat hulle verkies om deur middel van tegnologie-gesteunde metodes te leer, is die resultaat nie so beduidend positief dat enige onderwyserbekommernisse oor leerders se entoesiasme aangaande tegologiesgedrewe onderrig- en leerpraktyke, as ongeldig verklaar kan word nie. Dit is met hierdie statistieke inaggenome, wat die navorser ag slaan op die argument wat deur die onderwyserdeelnemers geopper is, naamlik dat 'n onderskeid getref moet word tussen leerders wat opgewonde is oor die gebruik van tegnologie vir sosiale doeleindes en die gebruik van tegnologie om leerprosesse te rugsteun.

4.4. IS TEGNOLOGIE DIE ANTWOORD VIR DIE 21STE-EEUSE KLASKAMER?

4.4.1 Wat is taalonderwysers se veronderstelling oor die verband tussen vervlegte leer en die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder?

Hierdie afdeling is daarmee gemoeid om die tweede subvraag van die studie, wat dien as 'n konvergeerpunt tussen die hoofnavorsingsvraag en die eerste subvraag, te beantwoord, om sodoende uiting te gee aan die sentrale tema van die studie, naamlik “onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering vir taalonderrig aan die 21ste-eeuse leerder.”

Tydens die onderhoude met die deelnemende taalonderwysers, het die navorser aan die deelnemers gevra of hulle voel dat vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering die antwoord bied as 'n wyse om die onderrig- en leerbehoefte van die 21ste-eeuse leerder in die klaskamer aan te spreek. Hieruit het uiteenlopende perspektiewe uit die deelnemers se response geblyk.

Volgens R6 “bly die uiteinde dieselfde, ons wil hulle iets leer, maar hoe om daardie boodskappe oor te dra, is die debat. Ek dink ons kurrikulum het ook daarby begin aanpas, veral die taalkurrikulum. Ons wil hê dat hulle effektief moet kommunikeer, maar [is] die wyse waarop mens daardie take aanbied/die tipe take wat mens gee van toepassing op hulle lewens of kan die onderwyser dit moderniseer? Is dit byvoorbeeld nog nodig om 'n leerder te leer hoe om 'n vriendskaplike brief te skryf? Is dit nie eerder belangrik om hulle te leer hoe om *e-recruitment* of 'n aanlyn CV op te stel nie? Of hoe om 'n *blogpost* te pos nie – iets wat meer op hulle van toepassing is. Iets wat in lyn is met hulle toekoms of die toekomstige besigheidswêreld. Mens moet krities

bevraagteken of die werk wat ons aanbied pas by hulle ervaringswêreld. Gaan hulle nog briewe pos? Weet hulle dis waarom ons die adres bo-aan die brief skryf?”

Terwyl R6 sterk argumenteer dat vernuwing ten opsigte van outentieke take wat die ervaringswêreld van leerders in ag neem, 'n noodsaaklikheid geword het, bied R7 die volgende teenargument wanneer hy sê: “Aan die ander kant, maak ons nie dan die leerders antisosiaal groot nie? 'n Ervaringswêreld waar hulle net gemaklik is voor 'n skerm en net voor 'n skerm selfvertroue kan hê. Is dit goed vir die kinders om nog by die skool ook skermtyd te hê? Ons probeer dan juis kinders wegkry van skermtyd. Die ander kwessie is of ouers werklik verstaan dat sekere take/skoolwerk nou elektronies/aanlyn plaasvind. Ouers wat agterdogtig raak as kinders soveel ure op die internet of voor die skerm deurbring, kan die leerder se werk beïnvloed. Dus moet die hele gemeenskap eintlik inkoop by vervlegte leer as mens dit wil implementeer.”

Vier deelnemers (Respondent 1, 2, 3 en 8) deel egter hulle waarnemings dat die gebruik van vervlegte-leermetodes vir die leerders opwindend is en derhalwe 'n groter leerderbetrokkenheid aanwakker. Met verwysing hierna sê R2: “Ek kom agter as ek iets op die skerm sit en dit met hulle deurgaen, is dit asof hulle dit werklik inneem. As mens net vir hulle lees wat op 'n bladsy staan, luister die helfte van hulle nie eers nie, maar as daar 'n skerm is, dan kyk almal.” R1 is in akkoord met R2 wat waarneem dat die leerders dikwels aan die les onttrek wanneer dieselfde tradisionele metodes herhaal word. R1 erken dat 'n té groot steun op tradisionele metodes van onderrig selfs vir haar as opvoeder die opwinding uit lesse begin haal het: “As ek as onderwyser verveeld geraak het, dan kan ek net dink hoe die leerders moes voel!”

Respondent 5 is egter skepties oor juis hierdie sogenaamde opwinding wat met die gebruik van tegnologie in die klaskamer gepaard gaan. Hierdie respondent is van mening dat baie van wat leerders op sosiale media ervaar, bloot vermaak is. In hierdie verband sê die respondent: “Kan hulle dalk daardie selfde gedagte hê in die klas? *Is this just entertainment? Or are we learning something.*” Die argument word verder deur R6 ondersteun dat indien leerders “juis in soveel fasette van hulle lewens met tegnologie te doen het, dit hulle dalk glad nie op 'n akademiese wyse aktief by die les betrek nie.”

Met verwysing na R5 en R6 se opmerkings, is dit egter belangrik vir die navorser om uit te lig dat hierdie stellings verwys na lesse waar vervlegte leer op die laagste vlak

van die SAMR-model, naamlik vervanging, in die taalklas geïmplementeer word. Die metodes hier ter sprake verwys na 'n *MS PowerPoint*-aanbieding waar die inhoud van die skerm afgelees word, eerder as van die skryfbord of die stel uitgedrukte notas. Daar word in hierdie konteks verwys na onderwysers wat poog om leerders visueel te stimuleer deur eerder 'n video oor die lesinhoud te vertoon, as om self met die leerders interaktief te verkeer.

Dit is waarom onderwysers skepties voel oor die daadwerklike leerderbetrokkenheid met betrekking tot tegnologie-integrasie wat as blote vervanging van soortgelyke tradisionele metodes dien. R7 verwoord hierdie onsekerheid soos volg: “Daar is vir my 'n *loophole* daarin ... jy kan maklik skuil agter tegnologie. Jy kan of 'n uitstekende les voorberei, waarby die kinders regtig gaan baat, terwyl hulle outonoom daaraan werk, of jy kan net sê: ‘doen daardie vyf aktiwiteite op daardie *drive*.’ Dit kan wel interaktiewe aktiwiteite wees, maar jy moet dit steeds nagaan en in voeling bly met waar jou leerders is en hoe hulle die vrae beantwoord. So, as jy vervlegte leer regtig effektief wil aanwend, word jou werk verdubbel.”

Die argument van R7 word deur R5 ondersteun wat bekommerd is dat die aanmoediging van tegnologie-gebruik in die klaskamer (veral met verwysing na aanbiedings wat aanlyn afgelaai word en video-materiaal wat aan die leerders die lesinhoud oordra), sekere risiko-faktore inhou. R5 identifiseer die gevaar dat noodsaaklike menslike interaksie met die leerders verlore gaan, dat aanlyn bronmateriaal in die klaskamers gebruik word wat deurspek is met foute en dat die persoonlike verhouding tussen die leerder en onderwyser wat so krities is gedurende hierdie vormingsjare van die leerder, onder die invloed van tegnologie-integrasie sal kwyn. In hierdie verband artikuleer R5 dit soos volg: “Jy kan nie tegnologie gebruik om jou verantwoordelikheid te ontduik nie. Dit is seker 'n vangnet vir nuwe onderwysers wat onseker voel, maar dan is onderwys nie meer 'n uitdaging nie. Jy hou jou kop skerp as onderwyser deur self ook voor te berei vir lesse en met die inhoud om te gaan... dit raak 'n kommer as tegnologie daardie proses uitskakel.”

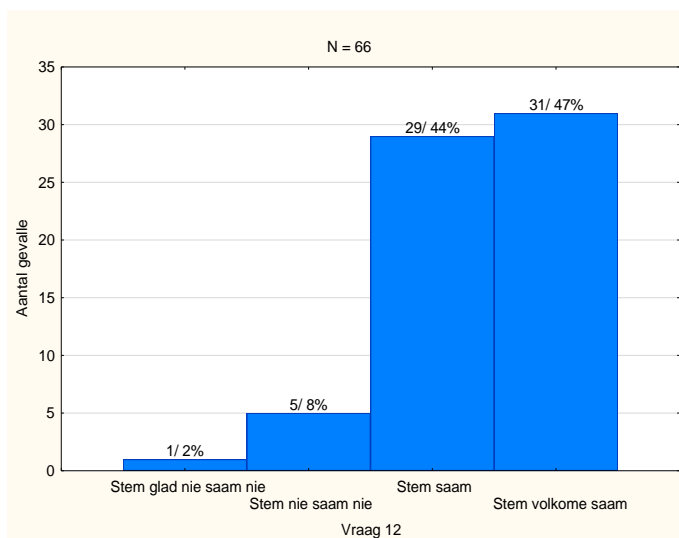
4.4.2 Triangulasie: Leerderperspektiewe aangaande 'n 21ste-eeuse onderrig- en leeromgewing

Die waarneming dat die gebruik van visuele stimulasie soos projeksies en video-materiaal positief tot die 21ste-eeuse leerder spreek, word sterk deur die betrokke

onderwyserdeelnemers se leerders bevestig. 'n Hoë 90% van die leerders dui aan dat die gebruik van tegnologiese beeldmateriaal positief in die klaskamer deur leerders verwelkom word.

Die noodsaaklikheid om die leerder aktief by die les te betrek en kognitief te stimuleer, soos reeds deur R5, R6 en R7 beklemtoon, word ook deur die leerders bevestig deurdat 86% aandui dat dit vir hulle uitdagend is om vir 'n volle periode aandag in die klas te gee wanneer hulle nie aktief by die les betrek word nie. 91% (sien Figuur 4.8) van die leerders wat aan die opname deelgeneem het, bevestig ook R5 se argument dat die persoonlike sosiale interaksie in die taalklas van onmeetbare waarde is.

Figuur 4.8 Leerderrespons: “Ek beskou sosiale interaksie (groepswerk, klasgesprekke, ens.) as 'n noodsaaklike deel van my leerproses.



Leerders wat sosiale interaksie in die taalonderrigomgewing hoog op prys stel, korreleer positief met Dzuiban *et al.* (2005:3) se standpunt dat hierdie nuwe leerder dikwels stres ervaar wanneer hulle behoefte aan groepswerk en sosiale kennisbouende leersituasies, deur 'n skoolomgewing onderdruk word wat grootliks op individuele prestasie fokus.

Die leerderresponse in hierdie verband korreleer met McGlynn (2005:16) wat die standpunt huldig dat 21ste-eeuse onderrig vereis dat onderwysers hulle rolle herdefinieer om leerders sodoende meer aktief by die onderrig- en leerproses te betrek. Onderwysers moet volgens McGlynn (2005:16) leerders by samewerkende leerroefeninge betrek en die onus moet uiteindelik op die leerders wees om hulle eie

leerstrategieë te ontleed ten einde hulle in staat te stel om medebesluitnemers in die opvoedkundige proses te wees.

Met die bogenoemde in gedagte, is die leerders se hoë agting vir sosiale interaksie egter glad nie 'n aanduiding dat vervlegte-leerintegrasie wat die gebruik van tegnologie in die klaskamer aanmoedig, hierdie waardevolle persoonlike klaskamerverhoudings sal ontmoedig nie. Intendeel, ontsluit vervlegte leer wat aan die hoogste kriteria van die SAMR-model voldoen, die moontlikheid om selfs interaktiewe verhoudings buite die grense van die klaskamer te bou.

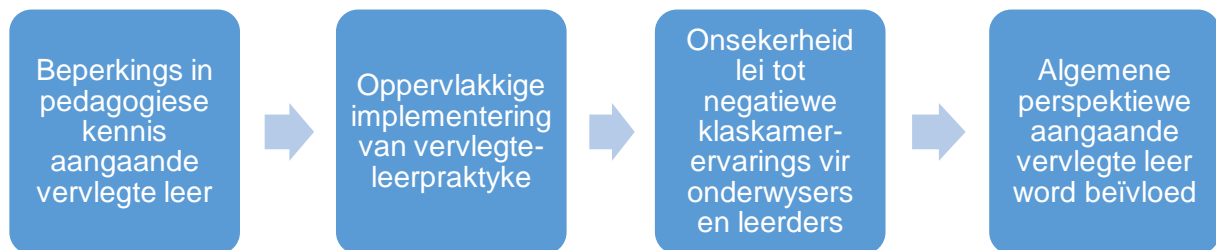
4.5 SAMEVATTING

Binne hierdie hoofstuk is Garrison en Kanuka (2004:99) se argument beklemtoon dat vervlegte leer inherent oor die heroorweging en herontwerp van die onderrig- en leerverhouding handel. Dit het duidelik uit die onderwyser- en leerderperspektiewe gespruit dat 'n betekenisvolle leerderbetrokkenheid binne die taalonderrigruimte, een van die grootste dryfvere vir vervlegte-leerintegrasie is. Die navorser van hierdie studie het egter teenstrydighede geïdentifiseer met betrekking tot die onderwyserdeelnemers se strewe na leerdergesentreerde onderrigleer, waar die verpersoonliking van leer, die inagneming van diversiteit en die gebruik van opvoedkundige tegnologieë om uiteindelik leerders toe te rus met lewenslange vaardighede om hulle eie kennis te konstrueer, en die daadwerklike implementering en toepassing van hierdie opvoedkundige ideale binne die taalonderrigruimte. Die navorser het in hierdie verband verskeie faktore uitgelig wat spanning tussen die onderwyserperspektiewe en die uiteindelijke klaskamerpraktyke kan veroorsaak.

Uit die literatuurstudie, wat in hierdie studie aangebied is, is breedvoerig oor onderwyserperspektiewe uitgebrei en is onder andere na Borg (2003:82) verwys wie aanvoer dat onderwysers se perspektiewe hul klaskamerpraktyke beïnvloed, met kontekstuele faktore wat 'n belangrike rol speel in die bepaling van die mate waarin onderwysers in staat is om instruksies te implementeer wat kongruent is met hul perspektiewe. Die navorser het binne hierdie bespreking van die kontekstuele faktore wat 'n invloed op die onderwyserdeelnemers se vervlegte-leerpraktyke uitoefen uitgelig.

Die navorser het deurgaans in hierdie hoofstuk beklemtoon dat beperkings in die onderwyser se pedagogiese kennis met betrekking tot vervlegte leer, 'n beduidende invloed op onderwyserperspektiewe aangaande die onderrig- en leerbenadering sal uitoefen. Die navorser identifiseer die volgende kettingreaksie wat ontstaan wanneer oppervlakkige opvattinge aangaande die onderrig- en leerbenadering die klaskamerpraktike van die onderwyser onderling inlig:

Figuur 4.1 'n Kettingreaksie weens beperkte pedagogiese kennis aangaande vervlegte leer



Verskeie bekommernisse wat deur die onderwyserdeelnemers uitgelig is, spruit gedeeltelik uit beperkte kennis oor die omvang van dié pedagogiese benadering. Hierdie beperkte verstaan van sinvolle vervlegting, met die doel om uiteindelik leerderbetrokkenheid in die konstruering van eie kennis te verhoog, lei dikwels tot negatiewe persoonlike ervarings. Hierdie ervarings kan voortgesette tegnologiese integrasie kelder en ook die onderwyser en leerder daarvan weerhou om die volle spektrum van moontlikhede wat sinvolle tegnologiese integrasie ontsluit, beperk.

In hoofstuk 5 word aanbevelings, vir moontlike verdere navorsing, die beperkings van hierdie studie en die moontlike bydrae van hierdie studie, bespreek.

HOOFSTUK 5: SLOT EN SAMEVATTING

5.1 AANBEVELINGS

5.1.1 Onderwyserperspektiewe as kernoorweging met verwysing na vervlegte-leerintegrasië

Hierdie studie het onderwyserperspektiewe ondersoek wat moontlik 'n invloed kan hê op onderwysers se bereidwilligheid om vervlegte-leerpraktyke aan te neem en in die taalklas uit te oefen. Die literatuuroorsig wat in hoofstuk 2 van hierdie studie aangebied is, dui daarop dat die rol wat hul beskouinge of perspektiewe moontlik op die verbetering van hul onderrigpraktyke kan uitoefen, wyd gedokumenteer is. Hierdie beskouinge is ook skynbaar nou gekoppel aan onderwysers se strategieë om die uitdagings in hulle daaglikse professionele lewens te hanteer (Pajares, 1992:310). Schommer-Aikins (2004:22) bevestig dat pogings om opvoedkundige verandering teweeg te bring, soos byvoorbeeld die integrasië van vervlegte leer binne die taalonderrigruimte, nie ten volle sal realiseer tensy spesifieke pogingso getref word om onderwysers se perspektiewe vas te stel ten einde hierdie kwessie aan te spreek nie.

In die lig van hierdie argumente, sowel as op grond van die navorsers se bevindinge soos in hoofstuk 4 bespreek, word daar aanbeveel dat die inagneming van onderwysers se perspektiewe as een van die kernoorwegings ten opsigte van vervlegte leer as onderrig- en leerstrategie, deur opvoedkundige beleidshervormers opgeneem word en in beleidsraamwerke geïntegreer word.

In die volgende afdeling demonstreer die navorsers hoe die inagneming van onderwysers se perspektiewe binne beleidsraamwerke moontlik kan lei tot meer sinvolle en suksesvolle implementering van vervlegte leer binne die klaskamerkonteks.

5.1.2 Onderwyserperspektiewe as dryfveer vir die herkonseptualisering ter vervlegte-leeraksiëplan binne die konteks van die gevallestudie

In hoofstuk 3 is melding gemaak van 'n aksiëplan (sien 3.2.5.2) wat deur die betrokke skool saamgestel is om vervlegte-onderrigleerintegrasië te bevorder. Die navorsers het as deel van die kontekstuele agtergrond van die gevallestudie-ondersoek by hierdie

skool, gemeld dat die betrokke skool vervlegte leer binne elke vakgebied wil integreer deur onder andere 'n Komitee vir Vervlegte Leer saam te stel, met die doel om ondersteuning aan die onderskeie vakgroepe te bied. Beide die ontwikkeling van die noodsaaklike infrastruktuur, sowel as die professionele ondersteuning van onderwysers word binne hierdie aksieplan beklemtoon (Aksieplan, 2017:1-5). Die navorser het ook verdere aspekte vermeld (sien afdeling 3.2.5.2) wat binne die betrokke skool se aksieplan aangespreek word en het onder andere verwys na kurrikulumontwikkeling ten opsigte van vervlegte-leerpraktyke, sowel as die ondersteuning van leerders tydens die implementering van vervlegte leer binne die onderrig- en leerruimte.

Hierdie studie se bevinding dat die meerderheid taalonderwysers binne hierdie gevallestudie-navorsing ten gunste is van die aanneem en integrasie van vervlegte-leerpraktyke, kan reeds beskou word as 'n positiewe beginpunt ter implementering van die betrokke skool se aksieplan vir vervlegte-leerintegrasie. Die bevindinge van hierdie studie soos in hoofstuk 4 bespreek, het egter aangedui dat die antwoord tot die navorsingsvraag "watter perspektiewe huldig taalonderwysers oor die gebruik van vervlegte-leermetodes in hulle klaskamers", veelvlakkig van aard is. Alhoewel die onderwysers se positiewe oortuigings met betrekking tot die gebruik van tegnologie binne die taalonderrigruimte as 'n goeie beginpunt ter vervlegte-leerintegrasie beskou kan word, is daar verskeie faktore wat uiteindelik die uitvoering van vervlegte-leerpraktyke in die klaskamer beduidend kan beïnvloed.

Die navorser het hierdie faktore in ag geneem om die betrokke skool se aksieplan vir vervlegte-leerintegrasie te herkonseptualiseer op grond van die insigte wat uit hierdie ondersoek na vore gekom het. Die motivering ter wysiging van die betrokke beleidsraamwerk ter vervlegte-leerintegrasie in 5.1.2.1 en die daaropvolgende wysigings wat in 5.1.2.2 bespreek word, dien as navorser se aanbeveling wat met die inagneming van die onderwyserperspektiewe (afdeling 5.1.2) verband hou.

5.1.2.1 Motivering ter wysiging van die aksieplan vir vervlegte-leerintegrasie (Aksieplan, 2017:1-5)

Die navorser is van mening dat die klaskamer die ideale ruimte is om, soos wat onderwysers nuwe praktyke aanneem en krities oor hulle klaskamerpraktyke en -ervarings reflekteer, bestendige opvoedkundige veranderinge teweeg te bring. Met

hierdie standpunt inaggenome, argumenteer die navorser voorts dat opvoedkundige veranderinge, soos byvoorbeeld vervlegte-leerintegrasië, steeds deur skoolbestuurspanne en -beheerliggame op grond van die gereedheid van onderwysers om vernuwende praktyke toe te pas, aangepas en gestruktureer moet word.

Daar word aanbeveel dat interne (skoolverbonde) beleidshervormers soos IT-koördineerders, Vervlegte-leerkomitees en portefeuljebestuurders wat op skoolbeheerliggame dien, nie vervlegte leer as 'n nie-onderhandelbare onderrig- en leerbenadering op taalopvoeders afdwing nie. Daar word eerder aanbeveel dat onderwysers self op die voorpunt van die aanvanklike beplanning- en deurlopende evalueringsfase behoort te wees. Gedurende die insameling van data het die navorser waargeneem dat sommige onderwysers ervaar dat nuwe beleide en beduidende opvoedkundige veranderinge ten opsigte van klaskamerpraktyke, dikwels deur eksterne (nasionale en provinsiale) en interne (skoolverbonde) beleidshervormers, sonder die insae of betrokkenheid van die onderwyser wie daardie beleid op 'n praktiese wyse in die klaskamer moet uitvoer, ingestel word. Die uitsluiting van die onderwyser gedurende die beplanningsproses van 'n vervlegte-leerintegrasiëbenadering, kan onsekerheid oor die potensiaal van die benadering veroorsaak. Die navorser van die onderhawige studie is van mening dat 'n mate van weerstandigheid teen beleidsintegrasië, ingeperk kan word deur alle opvoeders by die aanvanklike beplanningsfase van vervlegte-leerintegrasië as rolspelers te betrek.

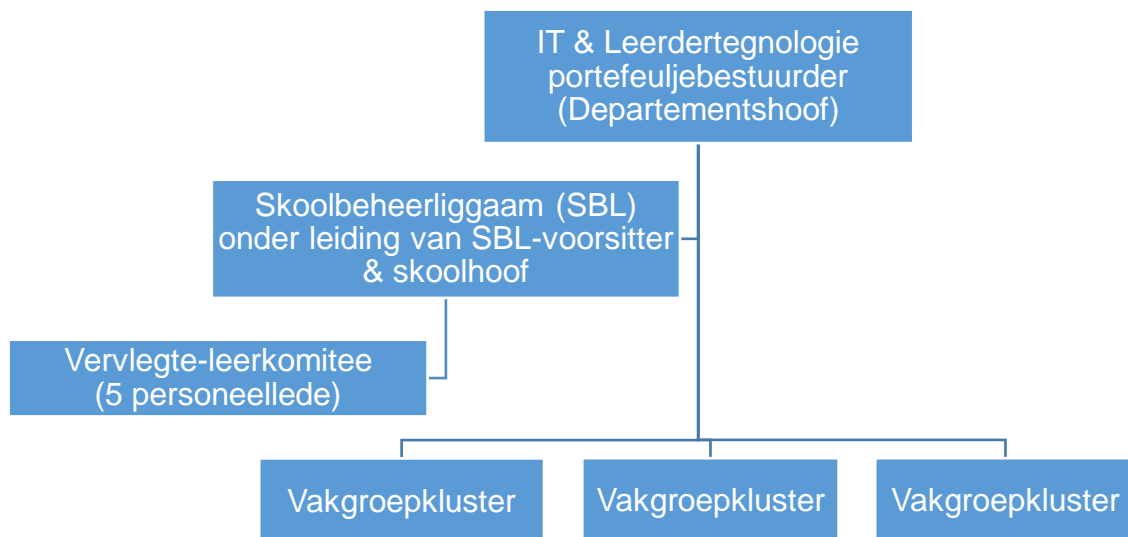
Op grond van die navorser se bevinding dat die uiteindelijke sinvolle implementering van vernuwende onderrig- en leerpraktyke grootliks met onderwysers se perspektiewe verband hou. Gevolglik word daar aanbeveel dat onderwysers by die proses om 'n vervlegte-leerbenadering te ontwikkel, deur middel van 'n onder-na-bo-ontwerpbenadering betrek word. Hierdie blyk die geskikste wyse te wees om onderwyseraanvaarding vir hierdie vernuwende onderrig- en leerbenadering te verseker. Die inisiatiewe wat dan uit klaskamers voortspruit, kan dan daarna deur die interne en eksterne opvoedkundige beleidshervormers oorweeg en daarna in beleide ingesluit word.

Op grond van hierdie bevindinge, beveel die navorser by eksterne en interne opvoedkundige hervormers aan om onderwysers se perspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering vir die 21ste-eeuse leerder met groter erns te benader en in ag te neem gedurende die beplannings- en implementeringsfase van vernuwende beleidsraamwerke. Dit is na aanleiding van hierdie studie, die navorser se oortuiging dat die ignoreer van onderwysers se moontlike bydrae, 'n verswakte beleidsintegrasie in die klaskamer tot gevolg kan hê. Onderwysers se perspektiewe moet dus as 'n groter faktor erken word om die suksesvolle implementering van nuwe beleide te verseker. Vervolgens word 'n verandering aan die Aksieplan ten opsigte van die benadering wat gevolg moet word om onderwysers te betrek, beskryf.

5.1.2.2 'n Aanbeveling vir 'n *onder na bo*, eerder as *bo na onder*-benadering

Die hiërargiese struktuur van die huidige Aksieplan (Aksieplan, 2017:1-5) wat saamgestel is vir die bevordering van vervlegte-leerintegrasie binne die betrokke skool waar die gevallestudienavorsing uitgevoer het, lyk soos volg:

Figuur 5.1 Strukturele-skema van vervlegte-leerorganisasie



Die leemte wat volgens navorser binne hierdie huidige struktuur van die vervlegte-leer aksieplan is, is dat die sentrale rol wat praktisyns met betrekking tot opvoedkundige hervorming speel, nie genoegsaam binne dié struktuur erken word nie. Die navorser wil hiermee beklemtoon dat samewerkende verhoudings tussen onderwysers,

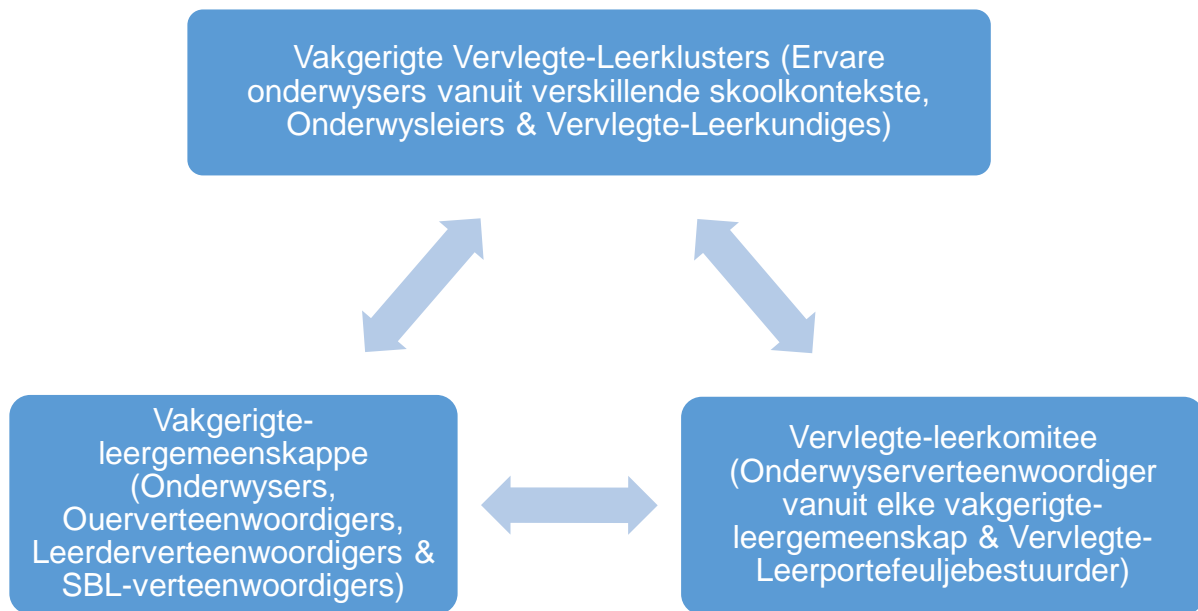
leerders, ouergemeenskappe en gemagtige beleidshervormers noodsaaklik is om te verseker dat alle betrokkenes eienaarskap van die beleide neem.

Daar word dus aanbeveel dat onderwysers ten opsigte van die onderrig- en leerpraktyke van vervlegte leer bemagtig word om dus self ook 'n leidende rol te vertolk en die vryheid het om innoverende besluite ten opsigte van die bevordering van vervlegte-leerintegrasie binne die skoolstruktuur te neem.

'n Verdere aanbeveling is dat vervlegte-leerkomitees binne skoolkluster- en/of – distriksverband gestig word. Ervare onderwysers kan in samewerking met kundiges op die gebied van vervlegte leer en onderwysleiers, beleidsintegrasie beplan en voortdurend die vordering daarvan monitor. Hierdie professionele leergemeenskappe, wat buite die onmiddellike grense van 'n spesifieke skoolkonteks strek, kan 'n positiewe bydrae ten opsigte van meer sinvolle vervlegte-leerintegrasie lewer.

Deur 'n skoolkultuur van bemagtiging te skep, waar onderwysers as rolspelers in die beleidsintegrasie van vervlegte leer erken word, kan 'n gevoel van professionele groei en persoonlike prestasie ontwikkel word. Alhoewel die einddoel 'n hoër gehalte onderwyspraktyk met betrekking tot vervlegte leer in die klaskamerruimte is, argumenteer die navorser dat die bemagtiging van onderwysers in hierdie verband ook ander verreikende voordele sal inhou. Die onderwysers se aktiewe betrokkenheid by vervlegte-leergemeenskappe kan unieke geleenthede aan onderwysers bied om goeie onderrigleerstrategieë met mekaar te deel en ook self meer van hul vakdissiplines te leer deurdat inhoudskennis versterk word.

Hierdie wysigings tot die aksieplan (Aksieplan, 2017:1-5) se huidige organigram wat die uitvoering van vervlegte-leerbeleide voorstel, kan dus soos volg geskematiseer word:

Figuur 5.2 Voorgestelde strukturele-skema van vervlegte-leerorganisasie

Dit is die navorsers se uitgangspunt dat 'n prioritering en bevordering van samewerkende verhoudings tussen interne en eksterne beleidshervormers, onderwysleiers, praktisyns, leerders en ouerverteenwoordigers 'n groter volhoubaarheid en sinvolle integrasiebeleide ter vervlegte leer sal oplewer. Die vennootskap tussen klaskamerpraktisyns en kundiges op die gebied van vervlegte leer, sal waarskynlik ook die gevolg kan hê dat vervlegte-leerbenaderings nouer met die kurrikulum skakel en dat die beleidsintegrasieplanne vir vervlegte leer ook meer versoenbaar sal wees met huidige klaskamerkontekste.

Hierdie wysigings word verder ook bely n met drie doelstellings vir die implementering van vervlegte leer (Skoolbeleid, 2017:7) wat deur die betrokke skool gevallestudienavorsing gestipuleer is:

- [Die skool] wil kommunikasie tussen leerders en leerkragte, asook tussen leerders self uitbrei en versterk deur van alle moontlike tegnologiese gebruik te maak.
- [Die skool] wil effektiewe leer bevorder deur toenemend van tegnologiese gebruik te maak.
- [Die skool] wil die kurrikulum en tegnologiese gebruik in 'n groter mate met mekaar integreer.

5.1.3 Aanbevelings ter oorbrugging van kontekstuele faktore wat vervlegte-leerintegrasië benadeel

Dit blyk duidelik uit die bevindinge van hierdie studie dat onderwysers binne die konteks van die betrokke skool, uiteenlopende kontekstuele faktore moet oorbrug ten einde tegnologie op sinvolle maniere as onderrig- en leerbenadering in die klaskamer te integreer. Die reëlfaktore wat deur die onderwyserdeelnemers in hierdie ondersoek omskryf is, verwys na faktore soos tyd, infrastruktuur en selfvertroue wat moontlik struikelblokke kan wees. Die volgende aanbevelings en moontlike oplossings word voorgestel ter oorbrugging van die bogenoemde struikelblokke.

Alhoewel daar in die skoolbeleid ter integrasië van vervlegte leer (Skoolbeleid, 2017:7) gestipuleer word dat “die skool die werk van leerkrigte en leerders op alle moontlike vlakke [wil] vergemaklik en bespoedig deur van tegnologie gebruik te maak” en “meer klasyd vir opvoeders in die klas skep”, blyk die onderwysers, ironies genoeg, te ervaar dat ’n tekort aan tyd, juis die integrasië van vervlegte-leerpraktyke inhibeer. Een van die vernaamste kwelpunte wat uit die onderhoudsessies met die onderwyserdeelnemers na vore gekom het, is dat die ekstra-kurrikulêre lading, tesame met taalonderwysers se groot hoeveelhede nasienwerk, die kreatiewe herontwerp van lesplanne volgens vervlegte-leerstrategieë, ’n enorme uitdaging maak. Die navorser maak die volgende aanbevelings om hierdie uitdaging ten opsigte van tyd te oorkom:

1. Gestruktureerde tye moet as deel van die amptelike skoolrooster vir vervlegte-leergemeenskappe geallokeer word om te vergader. Binne die skoolkonteks van die deelnemende skool, word aanbeveel dat vakgerigte leergemeenskappe op ’n roterende rooster tydens weeklikse saalperiodes vergader. Tydens hierdie byeenkomste kan spesifieke lesplanne aangebied word wat volgens vervlegte-leerbenaderings ontwerp is, waarna geleentheid vir kritiese refleksie en leerderterugvoering geskep kan word.
2. Daar word aanbeveel dat onderwyserverteenwoordigers, wat ’n leidende rol in die voorgestelde vervlegte-klusterkomitees en vakgerigte-leergemeenskappe vertolk, tydens die aanvanklike beplanningsfase, studieverlof ontvang om voldoende tyd te bestee aan kurrikulumbeplanning van die verlangde vervlegte-leerstrategieë..

3. Daar word aanbeveel dat duidelike doelstellings vir vervlegte-leerintegrasië in elke vakgroep bepaal word en dat spesifieke tydsraamwerke saamgestel word. Noukeurige beplanning met realistiese tydsraamwerke, sal vervlegte-leerintegrasië vir die onderwyser vergemaklik en die haalbaarheid van die doelstellings verhoog.

Die tweede kontekstuele faktor wat deur die onderwyserdeelnemers tydens die onderhoudsessies geopper is, verwys na die infrastruktuur wat benodig word ter optimalisering van suksesvolle integrasië van 'n vervlegte-leerbenadering. Die meerderheid onderwyserdeelnemers het saamgestem dat die huidige infrastruktuur, soos 'n goed-toegeruste leersentrum met rekenaars en internettoegang, 'n rekenaar, projektor, skerm en internettoegang in byna alle klasse en ongeveer 60 leerdertablette wat deur onderwysers uitgeteken kan word, reeds baie moontlikhede ontsluit met betrekking tot die bevordering van vervlegte-leerintegrasië. Struikelblokke wat egter volgens die onderwysers die gebruik van vervlegte-leerbenaderings bemoeilik, verwys grootliks na die tradisionele uitleg en organisasie van klasse en onbetroubare *wifi*-toegang vir die leerders. Die volgende aanbevelings kan moontlike oplossings hiervoor bied:

1. Daar word aanbeveel dat onderwysers binne hulle onderskeie dissiplines besluit hoe hulle die klaskamer kan herstruktureer om interaktiewe leer binne klasverband te bevorder. Hierdie planne kan aan die Skoolbeheerliggaam (SBL) voorgelê word en binne die Aksieplan vir vervlegte-leerintegrasië (Aksieplan, 2017:1-5) geïntegreer word.
2. Daar word aanbeveel dat vervlegte-leerklusters en vervlegte-leergemeenskappe meer klem op die gebruik van die omgekeerde-klaskamertegniek moet plaas en opleiding bied om onderwysers te ondersteun om hierdie vervlegte-leerbenadering te bemeester en effektief in die klaskamer aan te wend. Die omgekeerde-klaskamerbenadering kan onderwysers in staat stel om vervlegte-leerbeginsels, soos onafhanklike leer deur tegnologiese gesteunde benaderings, binne die taalonderrigruimte toe te pas, sonder die onmiddellike herstrukturering van die fisiese klaskamerruimte. Die navorser se

aanbeveling in hierdie verband korreleer ook positief met die Skoolbeleid (Skoolbeleid, 2017:7) se doelstellings vir vervlegte leer wat stipuleer dat “die skool leer meer leerdergesentreerd [wil] maak – m.a.w. die beginsel bevorder dat leerders hulle eie kennis skep” en “meer klastyd vir opvoeders in die klas te skep.”

3. Dit is die navorser se aanbeveling dat onderwysers gemagtig word om ’n *wifi-hotspot* in die klas te skep wanneer ’n les die gebruik van die internet vereis. Deur die “middelman” (IT-koördineerder) in die proses uit te skakel, sal dit meer gerieflik vir onderwysers wees om aanlyn aktiwiteite by hulle lesplanne te integreer en die IT- koördineerder, wat self ook klasgee, sal minder druk ervaar om ondersteuning gedurende akademiese periodes uit te gee.

Onderwysers wat onseker is oor hulle eie vermoëns om tegnologie met selfvertroue in die klas te integreer, is ’n ernstige remfaktor of struikelblok vir die integrasie van vervlegte leer binne die deelnemende skool. Die navorser het vroeër na Vandeyar en Killen (2006:8) verwys, wat argumenteer dat onderwyserperspektiewe as determineerders vir handeling beskou word omdat dit onderwysers se oordele beïnvloed en daarom is die natuurlike neiging om op maniere op te tree wat daardie perspektiewe versterk. Onderwysers wat dus min selfvertroue het met betrekking tot tegnologie-gebruik vir akademiese doeleindes, mag dus geneig wees om vervlegte-leerbenaderings in die klaskamer te vermy, of tegnologie-integrasie te beperk tot die basiese gebruik van PowerPoint-aanbiedings en *Youtube*-videos.

Al die onderwyserdeelnemers aan hierdie studie het saamgestem oor die belangrike rol van opleidingsgeleenthede ter ondersteuning vir vervlegte-leerintegrasie. Daar word dus aanbeveel dat gestruktureerde opleidingsessies as deel van die beplanningsfase van vervlegte-leerintegrasie in skole beplan word. Hierdie opleidingsgeleenthede moet voorsiening maak vir onderwysers, wie moontlik oor uiteenlopende vaardigheidsvlakke met betrekking tot tegnologiegebruik beskik, van duidelike raamwerke en riglyne voorsien oor hoe vervlegte-leerpraktyke met die doelstellings van die KABV belyn kan word. Daar word aanbeveel dat opleidingsgeleenthede die geleentheid aan onderwysers bied om gedeelde doelwitte, verwagtinge en perspektiewe aangaande die integrasie van tegnologie in die

klaskamer te ontwikkel. Hierdie gedeelde perspektiewe moet egter ook met leerderperspektiewe bely n word om ten einde die optimale integrasie van vervlegte-leerpraktyke in die klaskamer te verwesenlik.

Gedurende hierdie opleidingsessies is dit ook belangrik dat onderwysers opgelei word in navorsingsgesteunde opvoedkundige teorieë oor vervlegte-leerpraktyke. 'n Breedvoerige teoretiese basis, wat deur kundiges op die perseel van vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering tydens opleidingsgeleenthede met onderwysers gedeel word, is noodsaaklik voordat pogings aangewend word om hierdie vernuwende benadering in die klaskamer toe te pas. Hierdie argument word gesteun deurdat navorser van mening is dat 'n gebrekkige begrip en teoretiese basis van vervlegte leer, tot gebrekkige toepassing van die benadering in die onderrigleerruimte kan lei. Indien onderwysers slegs 'n oppervlakkige begrip van die teoretiese onderbou van vervlegting het, kan hierdie beperkte begrip, uiteindelik ook hulle persepsie oor die geslaagdheid van die leerbenadering beïnvloed. Die navorser se waarneming tydens die onderhoudproses was dat die deelnemende taalonderwysers as kundiges binne hulle vakgebied beskou kan word en dat hulle heeltemal in staat is om, met genoegsame ondersteuning, meer transformerende ideologieë ten opsigte van vervlegte-leerpraktyke te ontwikkel en in die taalonderrigruimte toe te pas.

Ter verwesenliking van hierdie doelwit, kan hoëronderwysinstellings 'n leidende rol op hierdie gebied speel deur inligting te verskaf oor die teoretiese aspekte van vervlegte leer en ander tegnologiese-gedrewe hervormings. Hierdie instellings kan 'n verdere rol vertolk deur samewerkende verhoudings tussen kundiges op die gebied van die vervlegte-leermodel en ervare skoolonderwysers te vestig. Kundiges op die gebied van die integrasie van leertegnologie in die klaskamer, kan 'n groot rol speel in die uitbou van so 'n teoretiese onderbou, wat weer as steierwerk vir die onderwyser kan dien ter meer sinvolle integrasie van vervlegte-leerpraktyke.

5.1.4 'n Raamwerk vir vervlegte-leerbenaderings tot taalonderrig

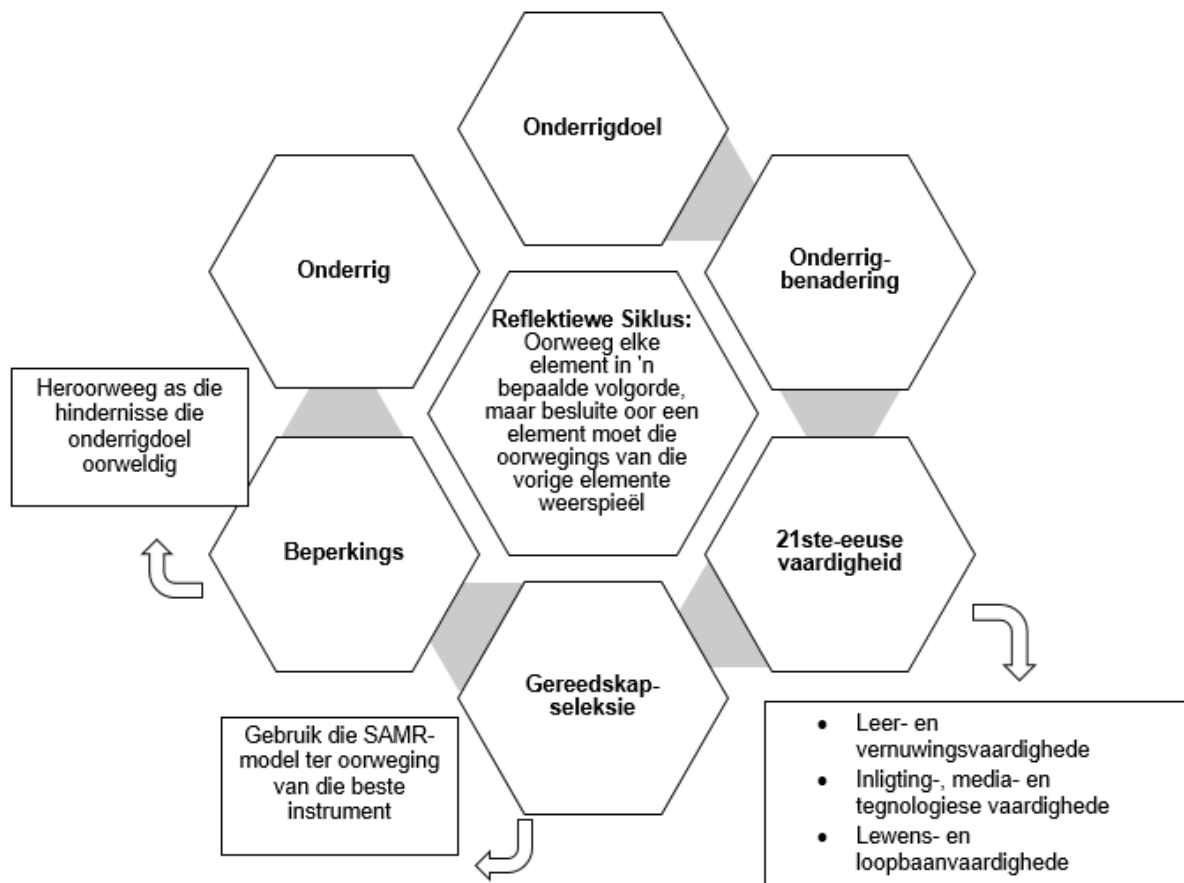
Die literatuuroorsig wat in hoofstuk 2 van hierdie studie aangebied is, het na enkele van die vernaamste modelle ter beplanning vir tegnologie-integrasie verwys, naamlik die Tegnologiese Pedagogiese Inhoudskennis (TPIK) raamwerk wat deur Mishra en Koehler (2006) ontwerp is, Ruben Puentedura (2015) se SAMR-model en Hutchison en Woodward (2014) se Tegnologie-integrasiebeplanningsiklus vir Taal en

Geletterdheid (sien 2.3.3). Die bevindinge van die onderhawige studie soos in hoofstuk 4 bespreek, het duidelik getoon dat die onderrigbesluite wat onderwysers neem om 'n leergeleentheid waar digitale tegnologie gebruik gaan word, van uiterste belang is ter sinvolle integrasie van vervlegte leer in die taalonderrigruimte. Daar is bevind dat dit tot die onderwyser en die leerder se nadeel is wanneer die taalles gedryf word deur die tegnologie wat gebruik word, eerder as die leerdoelstellings en die pedagogiese benadering tot die les.

Op grond van die hierdie bevindings, is die noodsaaklikheid van 'n praktiese raamwerk ter sinvolle vervlegte-leerintegrasie geïdentifiseer. Die doelstelling van hierdie raamwerk is om onderwysers op 'n praktiese en bruikbare wyse gedurende die beplanningsfase van die taalles ten opsigte van vervlegte-leerbenaderings, te ondersteun. Onderwysers moet ook gedurende hierdie beplanningsfase begelei word om vervlegte-leerbenaderings met 21ste-eeuse vaardighede te verbind.

Die volgende voorgestelde raamwerk is deur die navorser, op grond van Mishra en Koehler (2006) se Tegnologiese Pedagogiese Inhoudskennis (TPIK) raamwerk, Ruben Puentedura (2015) se SAMR-model en Hutchison en Woodward (2014) se Tegnologie-integrasiebeplanningsiklus vir Taal en Geletterdheid, ontwerp en integreer ook die behoeftes van die 21ste-eeuse leerder volgens Partnership for 21st century learning (P21, 2007:2):

Figuur 5.3 Vervlegte-leerbeplynningsmodel tot taalonderrig aan die 21ste-eeuse leerder



Drill, Miller en Behrstock-Sherratt (2012:11) het bevind dat sekere oorwegings belangrik is vir opvoedkundige navorsing om onderwysers se praktyk te verbeter. Die navorsers beklemtoon dat dit belangrik is dat opvoedkundige navorsing voorbeelde van die toepaslikheid van die navorsing in werklike klaskamersituasies insluit. Dit kan illustrasies en praktiese voorbeelde insluit oor hoe om die navorsingsbevindinge in praktyk te realiseer.

Op grond van Drill *et al.* (2012:11) se aanbeveling, kan die voorgestelde model, soos gevisualiseer in Figuur 5.3, prakties toegepas word tydens die beplanningsfase van 'n taalles. Hierdie uitbeelding word soos volg in Tabel 5.1 uitgebeeld:

Tabel 5.1 Lesraamwerk op grond van vervlegte-leerbeplanningsmodel

Onderrigdoel	Transaksionele Skryfwerk (Die resensie): Leerders skryf hulle eie aanlyn resensie nadat hulle in groepsverband aanlyn voorbeelde van resensies gelees het en belangrike kenmerke van 'n goeie resensie geïdentifiseer het.
Onderrigbenadering	Digitale-leer; sosiale konstruktivisme
21ste-eeuse vaardigheid	Leer- en vernuwingsvaardighede & Inligting-, media- en tegnologiese vaardighede
Gereedskap-seleksie	<i>Padlet</i> (SAMR-vlak: herdefiniëring) Leerdertablet
Beperkings	Watter kontekstuele faktore sal die doelstellings van die les beperk/steur (byvoorbeeld onbetroubare internettoegang of leerdervaardigheidsvlakke)?
Onderrig	Gaan voort met die les indien die verskeie elemente met die onderrigdoel belyn word.

Deur die gebruik van hierdie vervlegte-leerbeplanningsmodel (sien figuur 5.3) sal onderwysers bemagtig voel om deeglik te oorweeg hoe en wanneer om digitale gereedskap in hul eie taalklaskamers te gebruik om spesifieke onderrigdoelwitte binne die konteks van die 21ste eeu te behaal. Die beplanningsiklus kan taalonderwysers in staat stel om deur middel van kritiese refleksie die gebruik van vervlegte-leerpraktyke met onderrigdoelwitte te integreer. 'n Geleentheid vir professionele ontwikkeling met betrekking tot die beplanning vir vervlegte-leerbenaderings tot taalonderrig word ook deur die reflektiewe siklus bevorder.

5.2 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Daar bestaan tans 'n afwesigheid van 'n plaaslike assesseringsmodel wat binne die Suid-Afrikaanse konteks vervlegte-leerintegrasië volgens kurrikulumvoorskrifte assesseer en vordering ten opsigte van die toepassing van goeie praktyke monitor. Die navorser het tydens die onderhoude met die onderwyserdeelnemers waargeneem dat daar 'n ernstige behoefte aan 'n maatstaf is waarvolgens opvoeders hulle pogings ter sinvolle vervlegte-leerpraktyke kan evalueer of monitor. Die menings van die

personeellede wat aan die bestuur van verlegte-leerintegrasië is, is dat elke skool volgens hulle eie voorskrifte tegnologie-integrasië met kurrikulumdoeleindes probeer bely. Daar word dus aanbeveel dat hierdie behoefte aan meer konkrete riglyne wat as 'n amptelike maatstaf ter verlegte-leerintegrasië kan dien, verder deur middel van navorsing ondersoek word.

'n Verdere navorsingsgeleentheid wat uit die bevindinge van hierdie studie spruit, is die behoefte daaraan om perspektiewe van die huidige 21ste-eeuse leerder oor die gebruik van tegnologie in die klaskamer, te ondersoek. Hierdie studie het gevind dat daar tog teenstrydighede bestaan aangaande die onderwyserperspektiewe oor die leervoorkeure van die 21ste-eeuse leerder en die perspektiewe wat hierdie leerders self behou. Die navorser is van mening dat 'n breedvoerige studie oor die perspektiewe van die 21ste-eeuse leerder as die sentrale fokus, uitgevoer word.

5.3 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Soos in die geval van die meeste ondersoeke wat deur middel van gevallestudie-navorsing geskied, is daar sekere beperkings in hierdie betrokke studie. Die omvang van hierdie studie kan as beperkend beskou word, aangesien die navorser die perspektiewe van 'n klein steekproef (agttien onderwyserdeelnemers en 50% van die klasgroepe wat deur hierdie betrokke onderwysers onderrig word) binne die kontekstuele raamwerk van een betrokke skool in die Wes-Kaapprovinsie ondersoek het. Die bevindinge kan dus nie as algemeen-geldend voorgehou word dat die perspektiewe, ervarings en konseptualisering van verlegte leer op grond van hierdie studie se bevindinge op alle ander skole van toepassing sal wees nie.

'n Verdere beperking gaan hand-aan-hand met die aard van navorsing wat die subjektiewe ervarings van die mens ondersoek. Soos reeds vermeld in hoofstuk 2 is onderwyserperspektiewe dikwels verskans (Pajares, 1992:309) en daarom kan dit vir onderwysers 'n struikelblok wees om hulle perspektiewe oor verlegte leer, asook die praktyke wat hulle in die klaskamer aanneem, te verwoord. Aangesien die navorser data deur middel van onderhoudsessies en vraelyste ingesamel het en nie klaskamerobservasies gedoen het nie, bestaan die moontlikheid dat die perspektiewe wat wel deur die onderwysers verwoord is, moontlik 'n subjektiewe refleksie van die realiteit in hulle klaskamers mag wees.

Die navorser moet egter hiermee noem dat 'n daadwerklike poging aangewend is om deur middel van triangulasie die betroubaarheid van die studie te verseker. Sommige teenstrydighede met verwysing na die onderwysers se response oor klaskamerpraktyke gedurende die onderhoudsessies en die eintlike praktyke wat in die klaskamer toegepas word, is deur middel van die benutting van die leerdervraelyste aangespreek. 'n Verdere wyse waarop die navorser die betroubaarheid van hierdie studie se bevindinge probeer verseker het, is deur 'n breë omskrywing en konteks aangaande die instelling waar navorsing uitgevoer is, volledig in hoofstuk 3 aan te bied. Hiermee argumenteer navorser dat ander skole/navorsers wat hulself met die kontekstuele faktore soos die infrastruktuur, sosio-ekonomiese oorwegings, hulpbronne en onderrig- en leerkultuur van die deelnemende skool identifiseer, wel die bevindinge van hierdie studie as oordraagbaar ten opsigte van hul eie vervlegte-leerintegrasië mag vind.

5.4 BYDRAES VAN DIE STUDIE

Hierdie navorsingstudie bied 'n gekontekstualiseerde insig aangaande taalonderwysers se perspektiewe oor vervlegte leer. Die studie lewer 'n bydrae tot opvoedkundige navorsing deur die wisselwerking tussen onderwyserperspektiewe en klaskamerpraktyke uit te lig en verder ook die onderwysers se perspektiewe as belangrike oorweging vir suksesvolle opvoedkundige hervormingsbewegings te vestig. Die studie lewer ook 'n belangrike bydrae ten opsigte van die beligting van die veld oor die neem van eienaarskap van tegnologie-gedrewe opvoedkundige praktyke in die plaaslike Suid-Afrikaanse konteks.

Binne die konteks van die gevallestudienavorsing lewer hierdie studie ook 'n bydrae om die rol van praktisyns toe te lig. Aangesien die navorser self as praktisyn by die betrokke skool werk waar die navorsing uitgevoer is, kan hierdie studie se bevindinge, aanbevelings en oplossings vir vervlegte-leerintegrasië 'n daadwerklike bydrae lewer om huidige strukture en aannames uit te daag en moontlik te verbeter. Hierdie studie bied waardevolle insigte aangaande onderwysers se perspektiewe, leerderervarings en kontekstuele faktore op grond van die refleksiegeleenthede vir onderwysers en leerders oor onderrig- en leerpraktyke wat deur die onderhoude en vraelys moontlik gemaak is. Aangesien daar nie 'n formele maatstaf vir vervlegte-leerintegrasië bestaan om vordering te assesser en te monitor nie, kan die insigte wat uit hierdie

studie verkry is, gebruik word om vervlegte leer binne hierdie skoolkonteks te evalueer en die nodige aanpassings en wysigings te maak.

Dit is verder die oortuiging van die navorser dat minder-bevoorregte skole waar die skoolkonteks nie in hierdie verband met die deelnemende skool ooreenstem nie, as gevolg van reëlfaktore soos 'n tekort aan fondse, minder hulpbronne en swak-opgeleide onderwysers, tog soos volg waarde uit hierdie studie kan put. Hierdie studie het getoon dat insigte aangaande die onderwyser- en leerderperspektief met betrekking tot die aanneming van 'n nuwe onderrig- en leerbenadering, sentraal staan tot die suksesvolle implementering van vernuwende beleidsraamwerke. Hierdie belangrike kwessie is ook op hierdie skole van toepassing. Die navorser se aanbeveling dat komitees wat verantwoordelik is om vervlegte-leerintegrasië in skole te bestuur, verteenwoordigend van 'n wye kring rolspelers moet wees en sodoende ruimte skep vir onderwysers, leerders, ouers en kundiges op die gebied van vervlegte leer om waardevolle bydraes tot beleidsraamwerke te lewer, is weer eens op hierdie skole van toepassing. Die insigte wat deur hierdie studie verkry is, blyk dus ten spyte van uiteenlopende skoolkontekste, steeds relevant te wees gedurende die aanvanklike beplanningsfase vir vervlegte-leerintegrasië.

5.5 TER AFSLUITING

Hierdie studie het bevind dat die integrasië van transformerende onderrig- en leerbenaderings in die taalonderrigruimte, afhanklik is van onderwysers se perspektiewe wat in hierdie verband erken en aangespreek word. Daarbenewens moet die invloed van onderwysers se persoonlike perspektiewe op hulle onderrigpraktyke nie geringskat word nie. Genoegsame geleentheid vir onderwysers om krities oor hulle eie perspektiewe en onderrigpraktyke te reflekteer, moet deur eksterne (nasionale en provinsiale) en interne (skoolverbonde) beleidshervormers geskep word. Die navorser se standpunt dat hierdie onderwyserperspektiewe 'n uiters belangrike rol speel in die beplannings- en implementeringsfase van vernuwende onderrig- en leerbenaderings ten opsigte van vervlegte leer, is deur hierdie studie bevestig.

BRONNELYS

- Ah-Nam, L. & Osman, K. 2017. Developing 21st century skills through a constructivist-constructionist learning environment. *K-12 STEM Education*, 3(2):205–16.
- Alch, M.L. 2000. Get ready for a new type of worker in the workplace: The net generation. *SuperVision*, 61(4): 3-7.
- Al-Huneidi, A. & Schreurs, J. 2017. Constructivism Based Blended Learning in Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 7(1):4–9.
- Amineh, R. J. & Asl, H.D. 2015. Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1):9–16
- Anderson, N. 2002. New media and new literacy: The horizon has become the landscape – new media are here. *Cable in the classroom*: 30–35.
- Anoniem. 2017. Aksieplan vir Vervlegte-leerintegrasië.
- Anoniem. 2017. Skoolbeleid vir Vervlegte-leerintegrasië.
- Archer, J. 2000. *Teachers' beliefs about successful teaching and learning in English and mathematics*. Referaat, Australiese Vereniging vir Navorsing in Opvoedkunde. Sydney, Australië.
- Ayas, C. 2006. An examination of the relationship between the integration of technology into social studies and constructivist pedagogies. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1):1–12.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The Practice of Social Research*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, N., Jagodzinski Fleischman, M. P., Holbrook, J., Tuman, X., Waissbluth, L. & Zambo, J. 1996. "The language learners' autobiography: examining the apprenticeship of observation", in Freeman, D. & Richards, J.C. (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*, New York: Cambridge University Press.

- Bailey, J., Ellis, S., Schneider, C., & Vander Ark, T. 2013. *Blended Learning Implementation Guide*. [Intyds]. Beskikbaar.
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/CSD6190.pdf> [2017, September 4].
- Basturkmen, H. 2012. Review of the research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40: 282-295.
- Bath, D & Bourke, J. 2010. Getting Started with Blended Learning. [Intyds]. Beskikbaar.
http://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/267178/Getting_started_with_blended_learning_guide.pdf [2019, Junie 1].
- Baxter, P. & Jack, S. 2008. Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4): 544-559.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2):175-189.
- Beck, C. & Kosnik, C. 2006. *Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach*. [Intyds]. Beskikbaar.
https://books.google.co.za/books?hl=en&lr=&id=_T81e0IC_uUC&oi=fnd&pg=PR9&dq=social+constructivist+approach+in+education&ots=Zz2dSYR_pa&sig=8bQwXErG9_Vg9j5I5sZ4NA5jkh#v=onepage&q=social%20constructivist%20approach%20in%20education&f=false [2017, Oktober 20].
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20:107-128.
- Bolstad, R., Gilbert, J., McDowall, S., Bull, A., Boyd, S. & Hipkins, R. 2012. *Supporting future-oriented learning & teaching — a New Zealand perspective* Report to the Ministry of Education, New Zealand.
- Bonk, C.J., Graham, C.R. 2006. *Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs* [Intyds]. Beskikbaar.
http://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf [2017, Augustus 2].
- Borg, M. 2001. Teachers' beliefs. *English Language Teaching Journal*, 55(2):186-188.
- Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what

teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2):81-109.

- Borg, S. 2015. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. [Intyds]. Beskikbaar.
https://books.google.co.za/books?hl=en&lr=&id=h9d4BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=borg+teacher+cognition&ots=s0_flduHzc&sig=COalB4mot-z-qVPxvgnfVMwV3YQ#v=onepage&q=borg%20teacher%20cognition&f=false
[2017, Mei 25].
- Brown, C. A. & Cooney, T. J. 1982. Research on Teacher Education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4):13–18.
- Bruce, B.C. 2007. “Diversity and critical social engagement: How changing technologies enable new modes of literacy in changing circumstances” in Alvermann, D. E. (red.), *Adolescents and literacies in a digital world*. New York: Peter Lang.
- Bryman, A. 2012. *Social research methods. 4de uitgawe*. Oxford: University Press.
- Bryman, A. 2012. *Social research methods. 4de uitgawe*. Oxford: University Press.
- Burns, A. 1992. Teacher Beliefs and their Influences on Classroom Practice. *Prospect*, 7(3):56–66.
- Burns, N. & Grove, S. K. 2001. *The practice of nursing research: conduct, Critique and utilization*. Philadelphia: Saunders.
- Cabaroglu, N. & Roberts, J. 2000. Development in student teachers’ pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE programme. *System*, 28(3):387–402.
- Carl, A. & Strydom, S. 2017. e-Portfolio as reflection tool during teaching practice: The interplay between contextual and dispositional variables. *South African Journal of Education*, 37(1):1–10.
- Chapelle, C. A. 2001. *Computer Applications in Second Language Acquisition – Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chong, S., Ling, L.E. & Chuan, G.K. 2011. Developing Student Teachers’ Professional Identities- An Exploratory Study. *International Educational Studies*, 4(1):30-38.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. 1986. “Teachers’ thought processes” in Wittrock, M. (red.), *Handbook of research on teaching*. 3de uitgawe. New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. 2009. *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2001. *Research methods in education*. Eerste uitgawe. London: Routledge-Falmer.
- Coldron, J. & Smith, R. 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6):711–726.
- Consortium. 2005. The report of the 21st century literacy summit. Stanford, California: The New Media Consortium.
- Conradie, T. 2009. Face-to-face talk and synchronous chat as learning tools in tutorial classes. *Journal for Language Teaching*, 43(1):67–82.
- Creswell, J.W. 2003. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 2de uitgawe. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE: 542–639.
- Creswell, J. W. 2012. *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4de uitgawe. New York: Pearson.
- Crookes, G. 1997. What influences what and how second and foreign language teachers teach? *The Modern Languages Journal*, 81:67–79.
- Cumming, A. 1989. Student Teachers' Conceptions of Curriculum: Towards an understanding of language teacher development. *TESL Canada Journal*, 7(1):33–51.
- Damarin, S.K. 2009. Technology and multicultural education: The question of convergence. [Intyds]. Beskikbaar. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405849809543781> [2018, Maart 3].
- Darling-Hammond, L. 2006. Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(10):1–15.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Denscombe, M. 2007. *The Good Research Guide: for small-scale social research projects*. 3de uitgawe. Maidenhead: Open University Press
- Departement of Education. 2004. *White Paper on e-Education*. Pretoria: Government Printing Works.

- Departement of Education. 2011. Curriculum Assessment Policy Statements (CAPS): What is a National Curriculum and Assessment Policy Statement [Intyds]. Beskikbaar.
[https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements\(CAPS\).aspx](https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements(CAPS).aspx) [2017, September 3].
- Departement of Basic Education. 2011. *Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications*. [Intyds]. Beskikbaar.
[http://www.dhet.gov.za/Teacher%20Education/Policy%20on%20Minimum%20Requirements%20for%20Teacher%20Education%20Qualifications%20\(2011\),%20022%20July%202011.pdf](http://www.dhet.gov.za/Teacher%20Education/Policy%20on%20Minimum%20Requirements%20for%20Teacher%20Education%20Qualifications%20(2011),%20022%20July%202011.pdf) [2018, Mei 20].
- Departement of Education. 2017. Professional development framework for digital learning. [Intyds]. Beskikbaar.
<http://www.schoolnet.org.za/wp-content/uploads/2017-12-01-Professional-Development-Framework-for-Digital-Learning-Final.pdf> [2019, Junie 18]
- Departement van Onderwys. 2011. *Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring: Afrikaans Huistaal*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- De Villiers, L. & Van der Walt, D. 2004. In Tjale, A. A. & De Villiers, L. *Cultural issues in health care*. Cape Town: Juta.
- De Vos, A.S. 1998. *Research at grassroots: A primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaick.
- DfEE (Department of Education and Employment). 1998. *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*. [Intyds]. Beskikbaar.
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000654.htm> [2018, Junie 13].
- Doll, R. C. 1996. *Curriculum Improvement: Decision making and process*. 9de uitgawe. Needham heights, MA: A Simon & Schuster company
- Drill, K., Miller, S. & Behrstock-Sherratt, E. 2012. *Teachers' Perspectives on Educational Research*. [Intyds]. Beskikbaar.
https://www.researchgate.net/publication/265673454_Teachers'_Perspectives_on_Educational_Research [2019, Junie 3].
- Dube, B. 2013. *Challenges for Journalism Education and Training in a Transforming Society: A Case Study of Three Selected Institutions in Post- 1994 South Africa*. Verhandeling (PhD), Universiteit van Stellenbosch. [Intyds]. Beskikbaar.
<http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/85851>

- Dunkin, M. J. 1995. Synthesising research in education: a case study of getting it wrong. *The Australian Educational Researcher*, 22(1):17–33.
- Dzuiban, C., Moskal, P. & Hartman, J. 2005. *Higher Education, Blended Learning and the Generations: Knowledge is power- no more: Research Initiative for Teaching Effectiveness*. Orlando: University of Central Florida.
- Eisenstein-Ebsworth, M. & Schweers, C. W. 1997. What researchers say and practitioners do: Perspectives on conscious grammar instruction in the ESL classroom. *Applied Language Learning*, 8(2):237–60.
- Ernest, P. 1989. The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15: 13–34.
- Ertmer, P.A. 1999. Addressing first- and second-order barriers to change: strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4):47-61.
- Ertmer, P. A., Gopalakrishnan, S., & Ross, E. M. 2001. Technology-using teachers: Comparing perceptions of exemplary technology use to best practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 33(5):55–61.
- Ertmer, P. A. 2005. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 53(4):25–39.
- Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A.T., Sadik, O., Sendurur, E. & Sendurur, P. 2012. Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59:423-435.
- Fang, Z. 1996. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1):47–65.
- Fenstermacher, G. D. 1979. A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of research in education*, 6:157-185.
- Field, J. & Leicester, M. 2000. *Lifelong Learning: Education across the lifespan*. London: Routledge Falmer.
- Fives, H. & Buehl, M. M. 2012. “Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: what are they? which have been examined? what can they tell us?” in Harris, K. R., Graham, S. & Urdan, T. (eds.), *APA Educational*

- Psychology Handbook*. 2de uitgawe. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Fosnot, C. T. 1996. *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers' College Press.
- Foss, D. H. & Kleinsasser, R. C. 1996. Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4):429–42.
- Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. "In-depth review of literature" in de Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L (reds.), *Research at Grassroots: For the Social Sciences and Human Service Professions*. 3de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Freeman, D. 2002. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35(01):1–13.
- Gabillon, Z. 2013. *A Synopsis of L2 Teacher Belief Research*. Report, Belgrade International Conference on Education. Belgrade, Serbia.
- Galvis, H. A. 2012. *Understanding Beliefs, Teachers' Beliefs and Their Impact on the Use of Computer Technology*. [Intyds]. Beskikbaar. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051550.pdf> [2019, Maart 20].
- Garrison, D.R. & Kanuka, H. 2004. Blended Learning: Uncovering its transformative power in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(1):95–105.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. 2013. A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18:4–14.
- Grand-Clement, S. 2017. *Digital learning: Education and skills in the digital age*. Santa Monica, California: Rand Corporation.
- Greene, M. 1993. Diversity and Inclusion: Toward a Curriculum for Human Beings. *Teachers College Record*, 95(2):211–221.
- Guskey, T. R. 1988. Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1):39–63.

- Halverson, L.R., Graham, C.R., Spring, K.J., Drysdale, J.S. & Henrie, C.R. 2013. A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *The Internet and Higher Education*, 20:20–34.
- HAT: Afrikaanse Skoolwoordeboek. 2009. Eerste Uitgawe. Kaapstad: Pearson.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Hofer, B.K. & Pintrich, P. R. 2002. *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahweh, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hutchison, A. & Woodward, L. 2014. A planning cycle for integrating digital technology into literacy instruction. *The Reading Teacher*, 67(6):455–464.
- Iowa State University: Centre for Excellence in Learning and Teaching. 2017. [Intyds]. Beskikbaar.
<http://www.celt.iastate.edu/teaching/teaching-format/blended-learning-and-the-flipped-classroom> [2017, Oktober 21].
- Jackson, P. W. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jan, H. 2017. Teacher of 21st century: Characteristics and development. [Intyds]. Beskikbaar.
<https://www.researchgate.net/publication/318468323> [2019, Junie 4].
- Johnsson, A. 2017. Millennials are pushing for diversity in three industries. [Intyds]. Beskikbaar.
<https://www.forbes.com/sites/annajohansson/2017/11/14/millennials-are-pushing-for-diversity-in-these-3-industries/#3439e486a5c3> [2018, April 14].
- Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. 2016. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik.
- Kagan, D. M. 1992a. Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1): 65–90.
- Kagan, D.M. 1992b. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2):129–169.
- Kalpana, T. 2014. A constructivist perspective on teaching and learning: A conceptual framework. *International Research Journal of Social Sciences*, 3(1):27–9.

- Kim, C., Kim, M.K., Lee, C., Spector, M. & DeMeester, K. 2013. Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29: 76–85.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. 2006. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6):1017-1054.
- Kroll, L.R. 2005. "Constructivism in teacher education: Rethinking how we teach teachers" In Kroll, L.R., Cossey, R., Donahue, D.M., Galguera, T., LaBoskey, V.K., Richert, A.E. & Tucher, P. (reds.). *Teaching as principled practice: Managing complexity for social justice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kukulska-Hulme, A. 2012. Smart Devices or People? A Mobile Learning Quandary. *International Journal of Learning and Media*, 4(3-4):73–77.
- Laal, M. 2013. Lifelong Learning and Technology. *Social and Behavioral Sciences*, 83:980–984.
- Labuschagne, F.J. & Eksteen, L.C. 1993. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. 8ste uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Lavonen, J. & Korhonen, T. 2017. Towards Twenty-First Century Education: Success Factors, Challenges, and the Renewal of Finnish Education in Choo, S., Sawch, D., Willanueva, A. & Vinz, R. (reds.). [Intyds]. Beskikbaar. https://www.researchgate.net/publication/309342838_Towards_Twenty-First_Century_Education_Success_Factors_Challenges_and_the_Renewal_of_Finnish_Education [2019, Junie 3].
- Lawrence, D. 2009. CALL and the development of reading skills: Bridging the gap between theory and practice. *Journal for Language Teaching*, 43(1):84–92.
- Leininger, M. M. 1996. *Qualitative research methods in nursing*. London: Grune & Stratton.
- Lemke, C. 2003. *EnGauge 21st century skills: Literacy in the Digital Age* [Intyds]. Beskikbaar. <http://www.metiri.com/21/21%20Century%20Skills%20Final.doc> [2019, Maart 31].
- Levin, T. & Wadmany, R. 2006. Teachers beliefs and practices in technology based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39, 157–181.

- Lieberman, A. 1996. "Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning" in McLaughlin, M.W. & Oberman, I. (reds.). *Teacher Learning: New Policies, New Practices*, New York: Teachers College Press.
- Lising, L. & Elby, A. 2005. The impact of epistemology on learning: A case study from introductory physics. *American Journal of Physics*, 73(4): 372–382.
- Marien, J., Vislocky, E., & Chapman, L. 2001. "Integrating Research, Thinking and Technology" in Costa, A.L. (red.). *Developing Minds: A Research Book for Teaching, Thinking*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McAlpine, L. , Eriks-Brophy, A. , & Crago, M. 1996 . Teaching beliefs in Mohawk classrooms: Issues of language and culture . *Anthropology & Education Quarterly*, 27: 390 – 413
- McNew-Birren, J. & Van den Kieboom, L.A. 2017. Exploring the development of core teaching practices in the context of inquiry-based science instruction: An interpretive case study. *Teaching and Teacher Education*, 66 (August): 74–87.
- McGlynn, A. P. 2005. Teaching Millennials, Our Newest Cultural Cohort. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71: 12–16
- McLoughlin, M. 2014. *Flexible and Participatory Pedagogy in the Era of Globalisation: Technology, Open Education and International E-Learning*. Canberra: Australian Catholic University.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, R. & Morgaine, W. 2009. The Benefits of E-portfolios for Students and Faculty in their own words. *PeerReview*, 11(1):8–13.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. 2006. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mishra, P., 2018. Revised version of TPACK image. [Intyds]. Beskikbaar. <https://punyamishra.com/2018/09/10/the-tpack-diagram-gets-an-upgrade/> [2019,

Julie 15].

- Mitchell, E. S. 1986. Multiple Triangulation: A methodology for nursing science. *Advances in Nursing Science*, 8(3):18–26.
- Monfils, L., Camilli, G., Firestone, W. & Mayrowetz, D. 2000. *Multidimensional analysis of scales developed to measure standards based instruction in response to systemic reform*. Referaat aangebied by AERA.
- Morgan, H. 2014. Review of Research: The Education System in Finland: A Success Story Other Countries Can Emulate. *Childhood Education*, 90(6):453–457.
- Mouton, J. 1999. *Understanding social research*. 7de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Murray, J. P. 2004. Nursing: The next generation. *Nursing Education Perspectives*, 25(3):106.
- Nespor, J. 1987. The role of beliefs in the educational practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4):317–328.
- Neumeimer, P. 2005. A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCall*, 17(2):163–178.
- Niederhauser, D. S., & Stoddart, T. 2001. Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education*, 17: 15–31
- Nieuwenhuis J. 2016. Introducing qualitative research in Maree, K. (red.). *First Steps in research*. 2de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Nikirk, M. 2012. Teaching Millennial Students. *Educational Digest*, 77(9):41–44.
- OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* [Intyds]. Beskikbaar.
<https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf> [2019, Junie 2].
- OECD. 2015. *Students, computers and learning: making the connection*, Paris, France. [Intyds]. Beskikbaar.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> [2018, Mei 20].

- Olivier, J. 2013. The accommodation of multilingualism through blended learning in two Information Technology classes. *Perspectives in Education*, 31(4): 43–57.
- Olivier, J. 2016. Vervlegte interaksie: Implementering van 'n bring-jou-eie-toestel-benadering teenoor verskafde tabletrekenaars. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 35(1):1–13.
- Orlikowski, W.J. & Baroudi, J.J. 1991. Studying information technology in organizations: research approaches and assumptions. *Information System Research*, 2(1):1–28.
- Osguthorpe, R.T. & Graham, C.R. 2003. Blended Learning Environments: Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3):227–233.
- Oslens, B. 2016. *How Teachers' Personal Histories Shape Their Professional Development. Tweede Uitgawe. New York: Routledge.*
- Partnership for 21st century learning (P21). 2017. Framework for 21st century learning [Intyds]. Beskikbaar.
<http://www.p21.org/our-work/p21-framework> [2019, Mei 25].
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3):307-332.
- Park, S. H. & Ertmer, P. A. 2008. Impact of problem-based learning (PBL) on teachers' beliefs regarding technology use. *Journal of Research on Technology Education*, 40(2): 247–267.
- Polit, D. F. & Hungler, B. P. 1996. *Essentials of nursing research: methods, appraisal and utilization*. Vierde uitgawe. Philadelphia: Lippincott.
- Polly, D., Mims, C., Shepard, C.E. & Inan, F. 2010. Evidence of impact: transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology (PT3) grants. *Teaching and Teacher Education*, 26(4):863–870.
- Poplin, M.S. 1988. Holistic / Constructivist principles of the teaching / learning process: Implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7):401–416.
- Pordjono, P. 2002. Active Learning: The Dewey, Piaget, Vygotsky, and Constructivist Theory Perspectives. *Science Education Journal*, 9(3):163–78.
- Powell, K.C. & Kalina, C. J. 2009. Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom. *Education Research Complete*, 130(2):241–250.

- Prawat, R. S. 1992. Teachers beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(35):354–395.
- Prensky, M. 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5):1–6.
- Prickel, D. 2000. *The influence of new and emerging theories on teaching practices* [Intyds]. Beskikbaar.
www.oregonstate.edu/instruction/ed553/donart.html [2019, Junie 19].
- Puentedura, R. 2015. The SAMR model. [Intyds]. Beskikbaar.
<http://www.hippasus.com> [2019, Februarie 5].
- Redecker, A.C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijssbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., Hoogveld, B. 2011. *The Future of Learning: Preparing for Change*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Republic of South Africa. 2001. *The national policy on whole school evaluation*. Pretoria: Government Printing Works
- Richardson, V. 2003. Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9):1623–1640.
- Roehl, A., Reddy, S.L. & Shannon, G.J. 2013. The Flipped Classroom: An Opportunity To Engage Millennial Students Through Active Learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2):44–49.
- Rozeboom, A.M. 2017. *Blended learning versus the traditional classroom model*. Magisterverhandeling, Northwestern College, Orange City [Intyds]. Beskikbaar.
https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=education_masters [2019, Junie 6].
- Rubin, M.C. 2014. The Global Search for Education: Got Tech? – Finland. *Huffpost*. [Intyds]. Beskikbaar.
http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu_b_4257202.html [2017, September 26].
- Rule, P. & John, V.M. 2011. *Your guide to case study research*. 1ste uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Rule, P. & John, V. 2015. A necessary dialogue: theory in case study research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4):1–11.
- Saavedra, A. & Opfer, V.D. 2012. Learning 21st century skills requires 21st century teaching. *The Phi Delta Kappan*, 94(2):8–18.

- Sachs, J. 2005. Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher in Denicolo, P. & Kompf, M. (reds), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, Oxford: Routledge.
- Schommer-Aikins, M. 2004. Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39 (1): 19–29.
- Schulz, R. A. 2001. Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85(2):244-258.
- Schulze, S. 2003. The courage to change: challenges for teacher educators. *South African Journal of Education*, 23 (1):6–12.
- Sfard, A., & Prusak, A. 2005. Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4):14–22.
- Sindelar, P.T., Shearer, D.K., Yendol-Hoppy, D. & Liebert, T.W. 2006. The Sustainability of Inclusive School Reform. *Exceptional Children*, 72(3):317-331.
- Singh, H. 2003. Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, 43(6):51–54.
- Stacey, E. 2008. Success factors for blended learning. *Proceedings ascilite Melbourne 2008*: 964-968
- Stosic, L. 2015. The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1):111–114.
- Strydom, S. & A. Muller. 2014. Digital literacies in SA schools, Stellenbosch. Mail and Guardian. [Intyds]. Beskikbaar.
http://academic.sun.ac.za/Health/Media_Review/2014/10Nov14/files/Blending.pdf [2019, Julie 3].
- Strydom, S. 2017. *Curriculum Redesign: Integrating Learning Technologies. Learning Technologies in the Classroom*. Stellenbosch University: Lesingnotas:1–7.
- Taylor, R. & Van der Merwe, M. F. 2019. 'n Behoeftte aan die integrering van tegnologie in die Afrikaans Huistaal-klaskamer om die ontwikkeling van 21ste-eeuse vaardighede te ondersteun: 'n gevallestudie, *Litnet Akademies*, 16(1): 295–340. [Intyds]. Beskikbaar.
https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2019/06/LitNet_Akademies_16-1_Taylor-VanDerMerwe_295-340.pdf [2019, Julie 25].

- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. *Research in Practice*. Kaapstad: University of Cape Town Press.
- Thomas, D. & Seely Brown, J. 2011. *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. [Intyds]. Beskikbaar. <http://www.newcultureoflearning.com/newcultureoflearning.pdf> [2018, Junie 19].
- Thompson, A. 1992. "Teachers' beliefs and conceptions." In Grouws, D. (red.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.
- Thurmond, V. A. 2001. The Point of Triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(3):253-258.
- Tolmie, E. 2015. *Implementing personalised learning in New Zealand primary schools innovative learning environments*. Gepubliseerde magisterproefskrif. Nieu-Seeland: Unitec Institute of Technology
- Trei, L. 2006. Researchers study how technology shapes the ways in which students learn. Stanford Report. [Intyds]. Beskikbaar. <http://newsservice.stanford.edu/news/2006/november15/barron111506.html> [2018, Augustus 22].
- U.S. Department of Education, 2017. Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update [Intyds]. Beskikbaar. <http://tech.ed.gov> [2019, Junie 3].
- Van der Merwe, M. F. & Horn, K. 2018. Mobile concepts in a mobile environment: Historical terms in LSP lexicography, *Yesterday & Today*, 19:17-34.
- Vandeyar, S. & Killen, R. 2006. Beliefs and attitude about assessment of a sample of student teachers in South Africa. *Africa Education Review*, 3 (1&2): 30-47.
- Van Huyssteen, J.W. 2004. *Alone in the world? Human Uniqueness in Science and Technology*. Grand Rapids: William B Eerdmans Publishing Company.

- Van Staden, C. 2017. Aanlynomgewing: 'n sleutel tot die deurlopende professionele ontwikkeling van onderwysers. *Litnet Akademies*, 14(3):770–821.
- Vermunt, J.D. & Verloop, N. 1999. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9:257–280.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wang, L., Ertmer, P. A. & Newby, T. J. 2004. Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3): 231–252.
- Watson, J. 2008. *Blending learning: The convergence of online and face-to-face education*. Florida: NASCOL.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Western Cape Education Department, 2016. *Education Update*, 28:7.
- Wilén, W., Ishler, M., Hutchinson, J. & Kindsvatter, R. 2000. *Dynamics of effective teaching*. 4th Edition. Addison Wesley Longman.
- Yin, R.K. 2002. *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zembylas, M. 2003. Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self development. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2):103–125.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J. L. 2002. Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3):482–515.
- Zhao, J. & Y. Jiang, Y. 2010. Knowledge construction through discussion forum in a blended learning environment. [Intyds]. Beskikbaar.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-14657-2_36 [2019, Maart 4].

BYLAE A: ONDERHOUDSKEDULE

- 1) Wat is die verskille tussen tradisionele taalonderrig en vervlegte leer?
- 2) Wat is die voordele en nadele van vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering vir taalonderrig?
- 3) Watter rol speel tegnologie in jou klaskamer?
- 4) Sal jy graag wil hê dat jou kollegas tegnologie in hulle klasse gebruik? Indien wel, hoe?
- 5) Wat is jou opinie oor die gebruik van tegnologie om leerders se luister-, lees-, praat- en skryfvaardighede te verbeter?
- 6) Wat verstaan jy onder die term, '21ste-eeuse leerder'?
- 7) Wat is volgens jou, leerders se behoeftes aangaande die gebruik van aanlyn leer vir 'n gedeelte van die les?
- 8) Skets 'n scenario van hoe jy dink onderrig en leer in die toekoms gaan lyk.
- 9) Wat is die impak van vervlegte leer op die onderwyser- en leerderrolle binne jou klaskamer?
- 10) Wat is die rol van tegnologie in die taalklas met verwysing na individuele leerbehoefte?
- 11) Hoe kan vervlegte leer die aktiewe deelname van leerders in die taalles beïnvloed?
- 12) Watter kontekstuele faktore bevorder / belemmer die gebruik van tegnologie in jou taalklas? (Dink aan faktore soos infrastruktuur, leerderbehoefte, beskikbare onderrigtyd, opleiding, persoonlike oortuigings oor onderrigmetodes.)

- 13) Stem jy saam met die stelling: “n Mens onderrig soos jy onderrig is”?
Verduidelik jou antwoord.

- 14) Watter faktore beïnvloed jou perspektiewe oor die gebruik van tegnologie in die klaskamer.

- 15) Watter rol speel opleidingsgeleenthede oor die integrasie van tegnologie in jou dag-tot-dag klaskamerpraktyke.

- 16) Is daar enige ander kommentaar wat jy wil lewer met betrekking tot die integrasie van vervlegte leer in jou skool?

BYLAE B: FOKUSGROEPRIGLYNE

1. Wat is julle eerlike gevoel oor vervlegte leer by die instansie waar julle onderrig?

2. Watter verband dink julle is daar tussen die perspektiewe wat 'n onderwyser behou oor die gebruik van tegnologie en die praktyke wat die onderwyser in die klaskamer toepas?
3. Hoe kan die gebruik van tegnologie leerders se persoonlike leerderbehoefte aanspreek?
4. Verduidelik die impak van die vervlegting van leerbenaderings op die onderwyser- en leerderrolle in die klaskamer.
5. Watter rol kan tegnologie in die klaskamer speel om 'n multikulturele (diverse omgewing, sensitiwiteit vir verskeie kulture) klaskamerruimte te bevorder.
6. Hoe kan vervlegte leer die onderwyser se voortgesette leer en professionele ontwikkeling bevorder?
7. Is daar enige verdere gedagtes wat julle met die groep wil deel na aanleiding van ons gesprekke oor vervlegte leer in die taalonderrigklas?

BYLAE C: LEERDERVRAELYS

Vak: _____

Onderwyser: _____

Lees die vraag en omkring die antwoord wat jou gevoel / waarneming die beste beskryf.

- 1) Tegnologie word gereeld in my taalklas gebruik.
 - Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam

- 2) Die gebruik van tegnologie in my taalklas is ondersteunend tot die oordrag van taalkennis.
 - Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam

- 3) Die gebruik van tegnologie bevorder 'n interaktiewe klaskamer-omgewing.
 - Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam

- 4) Die gebruik van tegnologie in die taalklas ondersteun my individuele leerbehoefte (bv. leer op my eie pas, oefeninge met verskillende moeilikheidsgrade, addisionele bronne, ens.).

- Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam
- 5) Die gebruik van tegnologie in my taalklas is meestal beperk tot die gebruik van PowerPoint-aanbiedings.
- Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam
- 6) Die gebruik van tegnologie in my taalklas behels die gebruik van leertablette/ rekenaartegnologie wat toelaat vir die aanbieding van nuwe tipe klasoefeninge/take.
- Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam
- 7) Tegnologie word in my taalklas gebruik om assesserings te voltooi.
- Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam

- 8) Tegnologie word op so 'n wyse in die taalklas gebruik dat die onderwyser nie meer die sentrale rol in die klaskamer vertolk nie, maar slegs die leerproses fasiliteer.
- Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam
- 9) Ek sal verkies om my selfoon vir leerdoeleindes in die taalklas te gebruik.
- Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam
- 10) Ek sal verkies om vrye toegang tot die Internet tydens my taalklasse te ontvang?
- Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam
- 11) Die gebruik van tegnologie in die taalklas is meer voordelig vir leerders as slegs die gebruik van tradisionele onderrigmetodes (witbord, teksboek, mondelingse verduidelikings, ens.).
- Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam

- Stem volkome saam
- 12) Ek beskou sosiale interaksie (groepswerk, klasgesprekke, ens.) as 'n noodsaaklike deel van my leerproses.
- Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam
- 13) Ek gebruik gereeld die internet as 'n hulpbron om my vakkennis te verbreed.
- Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam
- 14) Dit is vir my 'n uitdaging om vir 'n volle periode aandag in die klas te gee as ek nie aktief by die les betrek word nie.
- Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie
 - Stem saam
 - Stem volkome saam
- 15) Die gebruik van videomateriaal in die taalklas spreek positief tot my leerbehoefte.
- Stem glad nie saam nie
 - Stem nie saam nie

- Stem saam
- Stem volkome saam

16) Om te leer met tegnologie in die taalklas is my voorkeur-leerstyl.

- Stem glad nie saam nie
- Stem nie saam nie
- Stem saam
- Stem volkome saam

BYLAE D: TOESTEMMINGSBRIEF (WKOD)



DIREKTORAAT: NAVORSING

Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za
tel.: +27 21 467 9272 faks: 0865902282
Privaatsak x9114, Kaapstad 8000
wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20180215 - 9355
NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mev Marnè Pedro
HMS La Rochelle GHS
Faurestraat
Paarl
7646

Beste Mev Marnè Pedro

NAVORSINGSTITEL: ONDERWYSERPERSPEKTIEWE AANGAANDE VERVLEGTE LEER AS ONDERRIG-EN LEERBENADERING TOT TAALONDERRIG VIR MILLENNIËRS

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 **10 April 2018 tot 28 September 2018**
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 A.T. Wyngaard** 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:

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

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard
Direktoraat: Navorsing
DATUM: 19 Februarie 2018

BYLAE E: TOESTEMMINGSBRIEF (ETIESE KOMITEE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH)



APPROVED WITH STIPULATIONS REC Humanities New Application Form

11 April 2018

Project number: CUR-2018-6445

Project title: Onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering tot taalonderrig vir milleniërs.

Dear Mrs Marné Pedro

Your REC Humanities New Application Form submitted on 15 March 2018 was reviewed by the REC: Humanities and approved with stipulations.

Ethics approval period:

Protocol approval date (Humanities)	Protocol expiration date (Humanities)
11 April 2018	10 April 2021

REC STIPULATIONS:

The researcher may proceed with the envisaged research provided that the following stipulations, relevant to the approval of the project are adhered to or addressed:

- 1) The REC recommends that data be kept for a minimum period of 5 years and that if a participant chooses to withdraw that **all of their data be discarded** (See section 5. 3.1. of REC form - 1st paragraph) – unless (as stated in the next paragraph) the participant specifically gives permission to the researcher to use some of the data and exclude other.
- 2) The researcher should consider using the same pseudonyms in the audio recording as in the thesis.

HOW TO RESPOND:

Some of these stipulations may require your response. Where a response is required, you must respond to the REC within **six (6) months** of the date of this letter. Your approval would expire automatically should your response not be received by the REC within 6 months of the date of this letter.

Your response (and all changes requested) must be done directly on the electronic application form on the Infonetica system: <https://applyethics.sun.ac.za/Project/Index/6728>

Where revision to supporting documents is required, please ensure that you replace all outdated documents on your application form with the revised versions. Please respond to the stipulations in a separate cover letter titled **"Response to REC stipulations"** and attach the cover letter in the section **Additional Information and Documents**.

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: Humanities, the researcher must notify the REC of these changes.

Please use your SU project number (CUR-2018-6445) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

FOR CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD

Please note that a progress report should be submitted to the Research Ethics Committee: Humanities before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary)

Included Documents:

Document Type	File Name	Date	Version
Proof of permission	SBL toestemmingbrief	19/02/2018	Onderteken
Proof of permission	Navorsing voorstel toestemmings brief WKOD	19/02/2018	Onderteken
Research Protocol/Proposal	FINAAL M Pedro 16104242 MEd Voorstel	21/02/2018	Finiaal
Parental consent form	Consent form Parent-Legal guardian	21/02/2018	English
Assent form	Assent form learners	21/02/2018	English
Data collection tool	Onderhoudskedule M Pedro 16104242	21/02/2018	Onderwysers
Data collection tool	Fokusgroep	21/02/2018	Onderwysers
Data collection tool	Leerdervraeys	21/02/2018	Leerders
Default	Email invitation to research participants	21/02/2018	Invitation
Default	Email invitation to parents and guardians of research participants	21/02/2018	Learner invitation
Informed Consent Form	Consent form educators	21/02/2018	Educator consent

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at cgraham@sun.ac.za.

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator: Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032.

The Research Ethics Committee: Humanities complies with the SA National Health Act No.61 2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes (2nd Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

Investigator Responsibilities

Protection of Human Research Participants

Some of the general responsibilities investigators have when conducting research involving human participants are listed below:

1. Conducting the Research. You are responsible for making sure that the research is conducted according to the REC approved research protocol. You are also responsible for the actions of all your co-investigators and research staff involved with this research. You must also ensure that the research is conducted within the standards of your field of research.

2. Participant Enrollment. You may not recruit or enroll participants prior to the REC approval date or after the expiration date of REC approval. All recruitment materials for any form of media must be approved by the REC prior to their use.

3. Informed Consent. You are responsible for obtaining and documenting effective informed consent using **only** the REC-approved consent documents/process, and for ensuring that no human participants are involved in research prior to obtaining their informed consent. Please give all participants copies of the signed informed consent documents. Keep the originals in your secured research files for at least five (5) years.

4. Continuing Review. The REC must review and approve all REC-approved research proposals at intervals appropriate to the degree of risk but not less than once per year. There is **no grace period**. Prior to the date on which the REC approval of the research expires, **it is your responsibility to submit the progress report in a timely fashion to ensure a lapse in REC approval does not occur**. If REC approval of your research lapses, you must stop new participant enrollment, and contact the REC office immediately.

5. Amendments and Changes. If you wish to amend or change any aspect of your research (such as research design, interventions or procedures, participant population, informed consent document, instruments, surveys or recruiting material), you must submit the amendment to the REC for review using the current Amendment Form. You **may not initiate** any amendments or changes to your research without first obtaining written REC review and approval. The **only exception** is when it is necessary to eliminate apparent immediate hazards to participants and the REC should be immediately informed of this necessity.

6. Adverse or Unanticipated Events. Any serious adverse events, participant complaints, and all unanticipated problems that involve risks to participants or others, as well as any research related injuries, occurring at this institution or at other performance sites must be reported to Malene Fouche within **five (5) days** of discovery of the incident. You must also report any instances of serious or continuing problems, or non-compliance with the RECs requirements for protecting human research participants. The only exception to this policy is that the death of a research participant must be reported in accordance with the Stellenbosch University Research Ethics Committee Standard Operating Procedures. All reportable events should be submitted to the REC using the Serious Adverse Event Report Form.

7. Research Record Keeping. You must keep the following research related records, at a minimum, in a secure location for a minimum of five years: the REC approved research proposal and all amendments; all informed consent documents; recruiting materials; continuing review reports; adverse or unanticipated events; and all correspondence from the REC

8. Provision of Counselling or emergency support. When a dedicated counsellor or psychologist provides support to a participant without prior REC review and approval, to the extent permitted by law, such activities will not be recognised as research nor the data used in support of research. Such cases should be indicated in the progress report or final report.

9. Final reports. When you have completed (no further participant enrollment, interactions or interventions) or stopped work on your research, you must submit a Final Report to the REC.

10. On-Site Evaluations, Inspections, or Audits. If you are notified that your research will be reviewed or audited by the sponsor or any other external agency or any internal group, you must inform the REC immediately of the impending audit/evaluation.

BYLAE F: BEWYS VAN REDIGERING

Amandelweg 25

Amanda Glen

Durbanville

7550

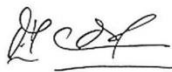
9 Julie 2019

E-pos: aec2@sun.ac.za

VERKLARING IVM REDIGERING EN TAALVERSORGING VAN TESIS

Hiermee word verklaar dat die Magistertesis getiteld ***Onderwyserperspektiewe aangaande vervlegte leer as onderrig- en leerbenadering tot taalonderrig vir die 21ste-eeuse leerder*** deur Me Marné Pedro, behoorlik geredigeer en taalversorg is.

Die finale aanbring van die wysigings en spoorveranderinge, berus by die kandidaat self.



Prof Arend Carl

Emeritus Professor

BA(Hons), MEd, DEd (Stellenbosch)

Assosiaatlid van die *Professional Editors' Guild*

