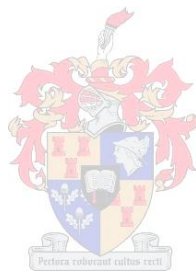


DIE ROL VAN DIE LEERONDERSTEUNER BINNE INKLUSIEWE ONDERWYS

deur

Mariëtte van Graan



Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes van die graad van

MAGISTER IN OPVOEDKUNDE OPVOEDKUNDIGE ONDERSTEUNING

aan die

Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Prof Estelle Swart

Desember 2010

Verklaring

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Desember 2010

Kopiereg © 2010 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

Die transformasie vanaf 'n tradisionele onderwysstelsel na 'n inklusiewe stelsel het 'n perspektiefverandering tot gevolg gehad. Die verandering in perspektief het 'n verskuiwing weg van 'n klem op individuele diagnose en voorskriftelike terapeutiese intervensies deur professionele persone, na 'n groter klem op die ontwikkeling van samewerkende en konsulerende verhoudings tussen onderwysers, professionele persone en ouers meegebring. Hierdie verandering in denke het 'n invloed gehad op die rolle van onderwysers, skoolhoofde en ondersteuningspersoneel. In hierdie studie word daar spesifiek gefokus op die rol- en praktykomskakelings van die eertydse remediërende onderwysers na leerondersteunende onderwysers (leerondersteuners).

Navorsingstudies het getoon dat die rol van die leerondersteuner tans baie meer omvattend is as vroeër, met die gevolg dat die volgende navorsingsvrae ontstaan het: Wat is die rol van leerondersteuners binne inklusiewe onderwys en watter ervarings het hulle gehad tydens hul rol- en praktykomskakelings?

Die doel van hierdie generiese interpretatiewe navorsingstudie was om vier leerondersteuners wat voorheen as remediërende onderwysers gewerk het se ervarings van hul rol- en praktykomskakelings te analiseer, te beskryf en te verduidelik. Die studie is gedoen vanuit die interpretatiewe paradigma wat die kwalitatiewe navorsingsontwerp gerig het. Data is deur middel van semi-gestruktureerde en fokusgroeponderhoude asook dokumente van die Wes-Kaap Onderwysdepartement gegenereer. Die onderhoudsdata is getranskribeer en verwerk.

Bevindinge het getoon dat al die leerondersteuners unieke ervarings gehad het. Daar was egter 'n ooreenkoms in die ervaring van 'n klemverskuiwing wat plaasgevind het vanaf remediërende onderwys na leerondersteuning. 'n Belangrike aspek wat uit die data voortgespruit het, was dat leerondersteuners se daaglikse take en verantwoordelikhede by hul spesifieke skole grootliks van mekaar verskil het, vanweë die verskillende skoolkontekste.

Daar is verder bevind dat daar 'n leemte is in die ondersteuning wat leerondersteuners aan onderwysers bied. Voorstelle is gemaak om ondersteuningsnetwerke te vorm binne die

verskillende sisteme van die leerder se konteks, sodat skole omgeskakel kan word na inklusiewe gemeenskappe.

ABSTRACT

The transformation from a traditional education system to an inclusive education system implies a change in perspectives. Perspectives in education support that have traditionally focused on the so-called medical deficit approach have since changed to a model that focuses on inclusive education. An inclusive education system moves away from an approach that focused on diagnosis and treatment, to a system where the removal of stumbling blocks within society and the participation of all people, especially those with differences, in the everyday life of society, are recognised. The change in perspective requires the transformation in the roles of education support professionals. This study focuses specifically on these role conversions that the former remedial teachers have to make in becoming learning support teachers.

Research has shown that the role of learning support teachers is more comprehensive within an inclusive system. This led to the following research questions: How do learning support teachers experience their role conversion? Because studies proved it to be problematic to define the role of the learning support teacher, due the influence of the context on their work, a second question arose: What is the role of the learning support teacher within an inclusive education system?

The purpose of this generic qualitative study was to analyse, describe and explain the experiences of four remedial teachers during their role conversion to learning support teachers. The study was conducted within an interpretive paradigm which guided the qualitative research design. Data was generated by means of semi-structured and focus group interviews and included relevant documents from the Western Cape Education Department regarding the role of learning support teachers and inclusion. The interview data were transcribed and analysed.

The findings show that all the learning support teachers had unique experiences during the role conversion. An important aspect that resulted from the data was that the day-to-day operations and responsibilities of learning support teachers differed from one another, due to the difference in the school contexts.

An additional outcome of the analysis identified a lack of support for teachers. Recommendations are made to create support networks within the different systems of the learner's context to ensure that schools are converted to inclusive communities.

BEDANKINGS

Ek wil graag die volgende persone uitsonder om hulle te bedank vir hul ondersteuning tydens die skryf van my tesis:

- My man, Grant, vir sy geduld, liefde, ondersteuning en hulp.
- My ouers, vir hul aanmoediging en vertroue in my om vas te byt tot die einde.
- Vir my broers en susters, dankie dat julle agter my gestaan het.
- My studieleier, professor Estelle Swart, vir al die motivering, terugvoer en aanmoediging.
- Aan al die deelnemers wat my navorsing met hul kennis aangevul het.

INDHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

KONTEKSTUALISERING EN ONRIËNTERING VAN DIE STUDIE	1
1.1 INLEIDING.....	1
1.2 PROBLEEMSTELLING.....	2
1.3 DOELSTELLING.....	3
1.4 RASIONAAL EN KONTEKS	3
1.5 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	8
1.6 DIE ROL VAN DIE NAVORSER IN KWALITATIEWE NAVORSING	8
1.7 UITEENSETTING VAN DIE HOOFSTUKKE.....	9

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE EN TEORETIESE RAAMWERK.....	10
2.1 INLEIDING.....	10
2.2 DIE BIO-EKOLOGIESE MODEL AS TEORETIESE RAAMWERK.....	11
2.2.1 Inleiding	11
2.2.2 Bronfenbrenner se bio-ekologiese model.....	13
2.3 DIE TRANSFORMASIE VAN ONDERSTEUNING	16
2.3.1 Ondersteuning binne spesialiseringsonderwys	16
2.3.2 Leerondersteuning binne inklusiewe onderwys.....	17
2.4 ONDERWYSVERANDERING.....	21
2.4.1 Leer.....	22
2.5 DIE ROL VAN DIE LEERONDERSTEUNER	23
2.5.1 Die leerondersteuner as veranderingsagent	25
2.5.2 Die leerondersteuner as kollaboratiewe spanleier	28

2.5.3	Die leerondersteuner as informasie- en konsultasieagent.....	33
2.6	SAMEVATTING.....	35
HOOFSTUK 3		
NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE.....		37
3.1	INLEIDING.....	37
3.2	NAVORSINGSPARADIGMA EN - ONTWERP.....	37
3.2.1	Navorsingsparadigma.....	37
3.2.2	Navorsingsontwerp.....	38
3.3	NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	39
3.3.1	Navorsingspopulasie en steekproef.....	39
3.3.2	Metodes van datagenerering.....	43
3.3.3	Dataverwerking.....	47
3.4	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE STUDIE.....	51
3.4.1	Geldigheid.....	51
3.4.2	Betroubaarheid.....	54
3.5	ETIESE OORWEGINGS.....	54
3.6	OPSOMMING.....	56
HOOFSTUK 4		
BESKRYWING VAN DIE BEVINDINGE.....		57
4.1	INLEIDING.....	57
4.2	VERSKILLENDE KONTEKSTE BEÏNVLOED DIE ROL VAN DIE LEERONDERSTEUNER.....	57
4.2.1	Die Kaapse Wynland-onderwysdistrik as konteks.....	58
4.2.2	Skoolkonteks.....	61

4.3	DIE ROL VAN DIE LEERONDERSTEUNER AS VERANDERINGSAGENT, INDIENSOPLEIER EN ONDERSTEUNER.....	63
4.3.1	Die leerondersteuner as veranderingsagent	63
4.3.2	Die leerondersteuner as indiensopleier	67
4.3.3	Die leerondersteuner as ondersteuner	68
4.4	LEERONDERSTEUNERS SE ERVARINGS VAN HUL ROLOMSKAKELING VANAF REMEDIËRENDE ONDERWYSER NA LEERONDERSTEUNER	71
4.5	SAMEVATTING	78
HOOFSTUK 5		
	INTERPRETASIE EN AANBEVELINGS.....	79
5.1	INLEIDING.....	79
5.2	INTERPRETASIE VAN DIE BEVINDINGE	79
5.2.1	Verskillende kontekste beïnvloed die rol van die leerondersteuner	80
5.2.2	Die rol van die leerondersteuner as veranderingsagent, indiensopleier en ondersteuner.....	80
5.2.3	Onderwysverandering soos ervaar deur die leerondersteuners is 'n emosionele ervaring.....	83
5.3	AANBEVELINGS VIR DIE PRAKTYK.....	85
5.4	VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE.....	87
5.5	VOORDELE EN BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	87
5.6	SAMEVATTING	88
	BRONNELYS.....	90

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Bio-ekologiese model (Aangepas uit Swart & Pettipher 2005:11).....	15
Figuur 2.2	WKOD-model vir leerondersteuning.....	18
Figuur 3.1	Die navorsingsontwerp (Aangepas uit Terre Blanche et al. 2006:37)	40
Figuur 3.2	Voorbeeld van kodering	50
Figuur 3.3	Dataverwerkingsproses	51
Figuur 4.1	Skematiese voorstelling van kategorieë	58
Figuur 4.2	Verdeling van onderwysdistrikte in die Wes-Kaap.....	59
Figuur 4.3	Uittreksel uit sillabus in spesialiseringsonderwys	73
Figuur 4.4	Uittreksel uit posbeskrywing van leerondersteuners binne inklusiewe onderwys....	74

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1	Biografiese besonderhede van die deelnemers	42
Tabel 4.1	Skoolkontekste van die deelnemers.....	61
Tabel 4.2	Verandering in houdings en terminologie	64

HOOFSTUK 1

KONTEKSTUALISERING EN ORIËNTERING VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Inklusiewe onderwys is 'n internasionale tendens om toegang, aktiewe deelname en sukses van alle leerders te verseker ongeag individuele verskille van veral risiko-groepe (Artiles & Kozleski 2007). In wese het inklusie sy oorsprong in die internasionale menseregtebeweging en dus is dit 'n uitdrukking van menseregte en sosiale geregtigheid (Artiles & Dyson 2005). Dit is daarom meer omvattend as 'spesiale behoeftes' en gestremdhede, en het ten doel onderwysvorming wat diversiteit, gelykheid en 'n gevoel van behoort vir almal erken en bevorder (Thomas & Loxley 2001). Aanpasbare onderrigmetodes, alternatiewe assessering en 'n buigsame kurrikulum is daarom van groot belang om te verseker dat die individuele behoeftes van leerders geakkommodeer word (Department of Education 2001).

Internasionale en nasionale ontwikkelings asook plaaslike en politieke invloede het 'n rol gespeel in die transformasieproses van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel (Swart & Pettipher 2005). Weens die internasionale verskuiwing na die erkenning van menseregte (insluitend spesifiek kinderregte) en inklusiewe onderwys en die aankondiging van 'n nuwe Grondwet in Suid-Afrika, was dit nodig om die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te hersien. 'n Lang proses van beleidshervorming vir die nuwe stelsel is voltooi met die finale onderwyswitskrif, naamlik *Education White Paper 6 on Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System* (Department of Education 2001). Hierdie beleid stel 'n meer inklusiewe benadering voor, wat veral klem plaas op die ondersteuning van die diverse leerbehoefte van leerders binne die hoofstroomklaskamer.

'n Verandering in die onderwysstelsel het 'n verandering in skole geïmpliseer. Dit het tot gevolg gehad dat alle skole genoodsaak was om hul strukture en praktyke te herevalueer om aan te pas by die bepalings van die nuwe onderwysbeleid. Die rolle van leerondersteuners (voorheen bekend as remediërende onderwysers), waarop hierdie studie fokus, moes drasties hersien word in die proses. Net soos in ander lande rus heelwat nuwe verantwoordelikhede op hulle skouers om te verseker dat inklusiewe praktyke in skole gevestig word (Szwed 2007a; Layton 2005). Die rolbeskrywings van hierdie leerondersteuners is divers en meer uitdagend as vroeër, met die gevolg dat sommige leerondersteuners dit moeilik vind om hul nuwe pligte te konseptualiseer en in

die praktyk uit te voer (Szwed 2007a; Mackenzie 2007). Hierdie studie poog om leerondersteuners se ervarings van hierdie rolomskakelings, vanaf remediërende onderrig na inklusiewe onderwys, te beskryf en in die proses die rol van leerondersteuners te konseptualiseer.

Die verslag word ingelei met die kontekstualisering en probleemstelling vir die studie. Die literatuurstudie wat daarop volg fokus veral op die transformasie van spesialiseringsonderwys na leerondersteuning en die rol van die leerondersteuner binne inklusiewe onderwys. Die navorsingsontwerp en -metodologie word bespreek in hoofstuk 3 en gevolg deur die beskrywing en interpretasie van die data. Die verslag word afgesluit met aanbevelings vir die praktyk asook vir verdere navorsingsmoontlikhede.

1.2 PROBLEEMSTELLING

In die literatuur, sowel as in verskillende wêrelddele, word 'n verskeidenheid van terme gebruik om na leerondersteunende onderwysers te verwys. In die Onderwyswitskrif 6 word die term 'remediërende onderwysers' vervang deur 'leerondersteunende onderwysers' of 'leerondersteuners' (Department of Education 2001) en in die Verenigde Koninkryk word die term 'SENCOs' (Special Educational Needs Coordinator), gebruik om na ondersteuningspersoneel te verwys. Gepaardgaande met die terminologie wat verskil, is dit egter moeilik om die rol van leerondersteuners te veralgemeen, aangesien kontekste van en definisies vir inklusiewe onderwys internasionaal verskil.

In die bogenoemde beleid word daar verwys na die rol of rolle wat leerondersteuners moet beklee binne inklusiewe onderwys. Die probleem is egter dat die konteks waarbinne elke leerondersteuner werkzaam is eiesoortig is en dit daarom moeilik is om 'n spesifieke definisie aan die rol van die leerondersteuner te koppel. Ten spyte hiervan moet voormalige remediërende onderwysers hulle rolle omskakel om hul nuwe rol as leerondersteuners te vervul.

Die sentrale navorsingsvrae wat beantwoord moes word is:

- *Watter rolomskakelings ondergaan remediërende onderwysers om as effektiewe leerondersteuners in 'n inklusiewe onderwysbedeling te werk?*
- *Hoe kan die rol van die leerondersteuner omskryf word?*

1.3 DOELSTELLING

Die eerste doelstelling van die studie was om te bepaal watter rolomskakelings remediërende onderwysers maak om nou as leerondersteuners, binne inklusiewe onderwys, te werk en om hierdie ervarings en persepsies te analiseer en te beskryf. Die eenheid van analise is dus die leerondersteuners se opinies en die beskrywings van hoe hulle hul rolomskakelings as leerondersteuners ervaar het.

Die tweede doelstelling van die studie was om die rol van die leerondersteuner binne 'n gegewe konteks beter te verstaan en te omskryf. In die literatuur is dit duidelik dat daar nie 'n spesifieke definisie aan die rol van die leerondersteuner gekoppel kan word nie, vanweë die verskillende kontekste waarbinne leerondersteuners beweeg (Szwed 2007a; Mackenzie 2007).

1.4 RASIONAAL EN KONTEKS

Die verskuiwing vanaf 'n tradisionele onderwysstelsel na 'n inklusiewe onderwysstelsel word gekoppel aan die verskuiwing van paradigmas rondom spesialiseringsonderwys in die vroeë 1970's en 1980's (Swart & Pettipher 2005). Spesialiseringsonderwys is 'n term wat gebruik was om te verwys na die eertydse spesiale onderwys en remediërende onderwys. In die eerste helfte van die twintigste eeu was die mediese model 'n denkskool vir die verstaan en beplanning van onderrig en leer van leerders met leerprobleme. Binne die mediese model is daar veral klem geplaas op die toetsing en behandeling van inherente en veral neurologiese simptome. Die oorsake van hindernisse wat leerders in die leerproses ervaar het, was daarom binne die leerders self geplaas. Navorsers het die hoop op medisyne en terapie geplaas om leerders "gesond" te maak en onderrig het binne 'n hoogs gestruktureerde en steriele omgewing plaasgevind (Poplin 1988).

Opvoedkundiges en 'remediërende' personeel wat binne hierdie paradigma gewerk het, het die leerders geassesseer om hul sterk- en swakpunte te bepaal om sodoende die leerders volgens 'n sekere mediese diagnose te etiketteer (Steenkamp, Du Preez & Bekker 1981). Diagnoses is gemaak om die leerders in spesiale klasse, skole of inrigtings te plaas. Weens die etikettering het onderwysers hierdie leerders ook dikwels anders hanteer (Swart & Pettipher 2005). Konsepte wat kenmerkend is van die mediese model sluit die

volgende in: 'spesiale onderwysbehoefte', 'gestremde', 'remediërende', 'leergeremdheid', 'diagnostiese en skoolastiese toetse' en 'uitsluiting' (Kapp 1990; Swart & Pettipher, 2005).

Volgens Swart en Pettipher (2005) is die rol van onderwysers en spesifiek remediërende onderwysers beïnvloed deur die paradigma van die era. Binne die mediese model is remediërende onderwysers gesien as spesialiste op die gebied van spesialiseringsonderwys en dus die 'herstel' van leerprobleme. Die veronderstelling was dat remediërende onderwysers die mag en kennis gehad het om leerders te assesser en dan die probleem 'binne' die leerders aan te spreek en 'n oplossing vir hulle probleem te gee (Bouwer 2005). Indien spesiale skoolplasing nie 'n opsie was nie, is daar ook volgens Lorenz (2002) van remediërende onderwysers verwag om leerders met leerhindernisse aan die hoofstroomklas te onttrek. Sodoende sou die klasonderwysers daarvan 'verlos' word om hul onderrig aan te pas om aan die behoeftes van hierdie leerders te voldoen. Die mediese model het baie kritiek ontvang, aangesien dit nie eksterne faktore in ag geneem het nie en intervensies gefokus was op die verandering van die individu sodat hy/sy sou 'inpas'. Eksterne faktore is hoofsaaklik binne die onderwysstelsel en/of die leerders se sosio-ekonomiese konteks geleë (Department of Education 1997).

Leerders is nie net op grond van hul gestremdheid nie, maar ook as gevolg van hul ras uit sekere skole uitgesluit. In die sestigerjare het die jurisdiksie van spesiale skole vir swart leerders van welsynsorganisasies na aparte onderwysdepartemente verskuif. Die *Bantu Special Education Act, 1964*, *Coloured People Educational Act, 1963* en die *Indian Education Act, 1965* het nou in werking getree en spesiale skole is geskep vir aparte rasse-groepe (Du Toit 1996).

Teen die einde van die apartheidsera was daar 'n duidelike skeiding tussen onderwysstelsels vir verskillende rasse-groepe, asook 'n skeiding tussen gewone en spesialiseringsonderwys. Verder was daar ook ongelyke verdeling van onderwysondersteuningsdienste en -hulpbronne en slegs 12% van die begroting is aan swart leerders met 'spesiale onderwysbehoefte' bestee. Radikale transformasie sou nodig wees om die ongelykheid in die algemene en spesialiseringsonderwysstelsel te verander (Engelbrecht, Green, Naicker & Engelbrecht 1999).

Die eerste demokratiese verkiesing in April 1994 was die eerste stap om die bestaande onderwysstelsel te hersien. 'n Nuwe Grondwet en beleide is opgestel in 'n poging om die ongelykhede van die verlede aan te spreek. Die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet nr. 84 is in 1996 geproklameer en die eerste dokument wat die nuutverkose demokratiese regering oor onderrig en opleiding gepubliseer is, was die *White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa: First steps to develop a new system*, in Februarie 1995 (Du Toit 1996). Spesiale taakspanne is aangestel om die situasie rondom gespesialiseerde onderwys te ondersoek en aanbevelings te maak vir die verbetering van beide gespesialiseerde onderwys en onderwysondersteuningsdienste in Suid-Afrika. Die National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) en die National Committee for Education Support Services (NCESS) is in 1996 aangestel en het 'n gesamentlike poging aangewend om 'n verslag saam te stel rondom hul bevindinge (Lomofsky & Lazarus 2001; Engelbrecht et al. 1999).

Hierdie kommissie het in November 1997 aan die Minister van Onderwys die volgende bevindinge in hul verslag bekend gemaak (Department of Education 2001):

- Gespesialiseerde onderwys en ondersteuning is slegs aan 'n klein aantal Suid-Afrikaanse leerders in spesiale skole gebied.
- Tydens die apartheidsjare is spesialiseringsonderwys meestal aan blanke leerders gebied.
- Die meerderheid van leerders met spesiale onderwysbehoefte het buite die skoolstelsel geval, of moes aanpassings maak om by hoofstroomskole aan te pas.
- Die kurrikula en onderwysstelsel as geheel het oor die algemeen nie aan die diverse eise van hierdie leerders voldoen nie. Die gevolg is dat baie leerders uit die skoolsisteem geval het, omdat hul unieke onderwysbehoefte nie aangespreek is nie.

Die NCSNET en NCESS (Department of Education 1997) het daarom voorgestel dat die visie van onderwys en opleiding moet wees om onderrig vir alle leerders moontlik te maak en dat inklusiewe en ondersteunende dienste ontwikkel moet word om alle leerders die geleentheid te gee om hulle potensiaal te bereik en as aktiewe deelnemers in die samelewing te kan oorleef.

Die NCSNET en NCESS het ook die volgende sleutelstrategieë bekend gemaak om hul visie vir onderwys in Suid-Afrika te verwesenlik (Department of Education 2001):

- Transformasie van alle aspekte van die onderwysstelsel
- Ontwikkeling van 'n geïntegreerde benadering tot leer en onderrig
- Gelyke toegang tot een geïntegreerde inklusiewe onderwysstelsel
- Ontwikkeling van 'n buigsame nasionale kurrikulum om die behoeftes van die leerder aan te spreek
- Bevordering van deelname en ondersteuning van die ouer en die breë gemeenskap

Die Departement van Onderwys het die *Consultative Paper no 5 on Inclusive Education* (Department of Education 1999) vrygestel, gebaseer op die aanbevelings in die verslag deur die NCSNET en NCESS. Op grond van die reaksie van die publiek op hierdie konsep is die beleid hersien en het die Minister van Onderwys, Prof. Kader Asmal, op 26 Julie 2001 die *Education White Paper 6 on Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System*, bekend gemaak. Hierdie beleid dien as die beleidsraamwerk vir die skep van Suid-Afrika se inklusiewe onderwysstelsel.

Internasionale riglyne het die raamwerk verskaf vir die ontwikkeling van die beleid oor inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Die internasionale dryfkrag agter die beleid oor inklusiewe onderwys was veral die Salamancaverklaring (Engelbrecht et al. 1999). Hierdie verklaring beklemtoon onderwys vir almal, erkenning van die belangrikheid van onderwys vir alle leerders, insluitend volwassenes met spesiale onderwysbehoefte, binne die hoofstroomonderwys (UNESCO 1994; Engelbrecht et al. 1999). Die Salamancaverklaring moedig regerings aan om hul onderwysstelsels te verbeter en te herstruktureer sodat leerders met spesiale onderwysbehoefte geakkommodeer kan word. In reaksie hierop het Suid-Afrika die inklusiewe beleid in werking gestel.

Die doelwit van hierdie beleid is 'n onderwys- en opleidingsstelsel wat die ontwikkeling van inklusiewe en ondersteunende skole en ander onderwysinstansies sal bevorder ten einde alle leerders toe te laat om aktief aan die onderwysproses deel te neem. Die visie van hierdie beleid is dat leerders hulle potensiaal kan verwesenlik om as gelyke burgers van die gemeenskap deel te neem en te presteer.

Die volgende beginsels vir die ontwikkeling van 'n meer inklusiewe benadering in Suid-Afrika is in die Onderwyswitskrif 6 uiteengesit (Lomofsky & Lazarus 2001):

- die herformulering van die bestaande beleid en wetgewing op alle vlakke van onderwys om 'n geïntegreerde beleidsraamwerk vir inklusiewe onderwys daar te stel
- die ontwikkeling van voldiens- en inklusiewe skole om toegang tot en voorsiening van onderwys aan alle leerders uit te brei
- die daarstelling van 'n buigsame kurrikulum, sodat aanpassings gemaak kan word om leerhindernisse in die klas te kan akkommodeer
- die implementering van 'n nasionale adviserende en inligtingsprogram ter ondersteuning van die inklusiewe model
- die voorsiening van indiensopleiding vir onderwysers in hoofstroom- en spesiale skole
- die implementering van intervensieprogramme, veral in die grondslagfase, om sodoende leerhindernisse vroegtydig te identifiseer
- die bevordering en suksesvolle implementering van HIV/vigsprogramme
- die hersiening van die befondsingsformule vir spesialiseringsonderwys om weg te beweeg van die ongelyke stelsel wat in die verlede gebruik is

Dit is dus onvermydelik dat onderwystransformasie binne 'n inklusiewe raamwerk 'n invloed sal hê op die rolle en verantwoordelikhede van skoolhoofde, onderwysers en ondersteuningspersoneel. In die besonder het die rol van remediërende onderwysers verander deurdat die fokus verskuif is vanaf 'n leerder se leemtes en tekortkominge na die voorkoming en aanspreek van leerhindernisse wat veroorsaak dat die leerder nie binne die skoolsisteem inpas nie. Die onus rus gevolglik op skole om veranderinge aan te bring aan hul organisasie, skooletos, kurrikulum en onderrigmetodes, sodat die ongelykhede van die verlede aanspreek kan word. Leerondersteuners speel daarom 'n sleutelrol in die ontwikkeling van 'n inklusiewe filosofie en onderwyspraktyke (Lorenz 2002).

Hierdie studie was daarop gerig om die rol van die leerondersteuner binne die konteks van die Kaapse Wynland-onderwysdistrik beter te begryp.

1.5 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Hierdie studie is gesitueer in 'n interpretatiewe paradigma en die ontwerp word getipeer as basiese kwalitatiewe navorsing (Merriam 2009). Navorsers wat binne hierdie benadering werk, genereer, organiseer en interpreteer inligting met hul oë en ore as filters binne die fokus van die studie om die navorsingsvraag te beantwoord (Lichtman 2006).

Data is daarom deur semi-gestruktureerde en fokusgroeponderhoude gegeneer, asook deur die bestudering van dokumente van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 'n Onderhoudsgids is as raamwerk gebruik om die gesprek op die onderwerp te fokus, maar deelnemers het steeds die geleentheid gehad om hul eie insette te lewer.

Die populasie van die studie het bestaan uit leerondersteuners in die Wes-Kaap, binne die Kaapse Wynland-onderwysdistrik. Uit die populasie is 'n steekproef van vier leerondersteuners geselekteer, aangesien die fokus van die studie daarop gerig was om te bepaal watter rolomskakelings 'remediërende onderwysers' maak om as leerondersteuners te werk. Die seleksiekriteria vir die trekking van die steekproef word volledig in hoofstuk 3 bespreek.

Onderhouddata is met die instemming van die deelnemers op band geneem en is direk ná die onderhoud woordeliks getranskribeer. Veldnotas oor die omgewing en konteks waarbinne die leerondersteuners werk, het die onderhouddata aangevul. Die data is geanaliseer deur gebruik te maak van kodering, waarna dit in 'n tabel of diagram voorgestel is. Nadat die data vertoon is, is afleidings gemaak met betrekking tot die data wat verwerk is. Die koderingstelsel word in hoofstuk 3 meer volledig bespreek.

Om die vertrouenswaardigheid van die studie te verseker was dit baie belangrik om die strategieë wat gebruik is om geldigheid en betroubaarheid te verseker goed te beplan en in die navorsingsontwerp uiteen te sit (Peräkylä 2004). Die geldigheid en betroubaarheid van hierdie studie word volledig in hoofstuk 3 bespreek.

1.6 DIE ROL VAN DIE NAVORSER IN KWALITATIEWE NAVORSING

Ek is 'n laerskoolonderwyseres en stel veral belang in leerondersteuning en meer spesifiek die rol van leerondersteuners, aangesien ek van mening is dat hulle 'n sentrale rol speel in die implementering van inklusiewe onderwys. As navorsers stel ek daarom belang in die

stories en ervaringe wat die deelnemers tydens hul rolomskakeling vanaf remediërende onderwyser na leerondersteuner beleef het. My rol as navorser is om hierdie ervaringe te interpreteer en as deelnemende waarnemer in my eie weergawe oor te vertel. Volgens Denzin (2002) is dit daarom belangrik dat 'n interpretatiewe navorser die deelnemers sentraal in die navorsingproses plaas, sodat die navorser hulle ervaringe en opinies kan uitlig en beskryf. My aannames is dat leerondersteuners se rol uitgebrei het. Die fokus het verander deur nie meer individuele leerders te assesser en dan die uitvalle tydens individuele intervensies te remedieer nie, maar om ondersteuning in die konteks van die klaskamer te doen en beide leerders en onderwysers te ondersteun. Hulle help daarom veral met die aanpassing van die kurrikulum en assessering. As onderwyseres was ek daarop ingestel om 'n vertrouensverhouding met die leerondersteuners te stig en in die proses by hulle te leer waarvoor leerondersteuning vir hulle gaan en hoe hulle dit ervaar.

1.7 UITEENSETTING VAN DIE HOOFSTUKKE

Hoofstuk 2 beskryf die bio-ekologiese model as teoretiese en konseptuele raamwerk vir die studie. Die konsepte 'onderwysverandering' en 'onderwyserleer' is twee belangrike komponente van die studie wat in hierdie hoofstuk bespreek word. 'n Literatuuroorsig word gegee oor die transformasie van ondersteuning in spesialiseringsonderwys na leerondersteuning binne inklusiewe onderwys, asook 'n volledige beskrywing van die rol van die leerondersteuner binne inklusiewe onderwys.

In hoofstuk 3 word die navorsingsparadigma, -ontwerp en -metodologie uiteengesit. Die datagenereringsproses word deeglik bespreek, asook die manier waarop data verwerk is. Die stappe wat gevolg is om geldigheid en betroubaarheid te verseker word dan uiteengesit.

In hoofstuk 4 word die data wat gegenereer is, beskryf en geïnterpreteer. Daar word gefokus op die ervarings wat remediërende onderwysers gehad het tydens hul rolomskakeling na inklusiewe onderwys. Verder sal bevindinge met betrekking tot die rol van die leerondersteuner binne 'n spesifieke konteks bespreek word.

Hoofstuk 5 vervat die interpretasie van die bevindinge en die voordele en beperkinge van die studie. Aanbevelings vir verdere navorsing word ten slotte gedoen.

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE EN TEORETIESE RAAMWERK

2.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 is die transformasieproses vanaf 'n tradisionele na 'n meer inklusiewe onderwysbeleid uiteengesit (sien afdeling 1.4). Inklusiewe onderwys gaan oor meer as net gestremdhede, dit fokus eerder op die insluiting van alle leerders in die skoolsisteem. 'n Inklusiewe benadering impliseer daarom verandering wat moet plaasvind in skole en spesifiek 'n verandering in die rolle en verantwoordelikhede van alle persone wat betrokke is by die skoolgemeenskap om te verseker dat daar aan leerders se behoeftes voldoen word (Swart & Pettipher 2007). Hierdie verandering van die rolle van professionele persone en leerondersteuners wat betrokke is in die onderrigondersteuning, verg 'n perspektiefverandering van 'n individualistiese benadering na 'n sisteembenadering. Binne die sisteembenadering word die konteks van die leerder in ag geneem en die wisselwerking van die verskillende sisteme binne die konteks word beklemtoon.

Jorgensen, Schuh en Nisbet (2006) verwys na leerondersteuners as belangrike skakels tussen professionele persone, onderwysers, ouers, die skool, en die gemeenskap. Verder word die rol van die leerondersteuners ook op nasionale vlak beïnvloed deur die bekendstelling van nuwe beleide (Landsberg 2005). Die leerondersteuners speel 'n belangrike rol in die implementering van hierdie beleide, wat dan weer 'n uitwerking op die lewens van leerders het. Daar is dus 'n voortdurende wisselwerking tussen die skool, die gemeenskap, die leerder en die beleidmakers. Die bio-ekologiese model is daarom 'n gepaste model om as teoretiese raamwerk te gebruik om die rol van die leerondersteuner beter te verstaan.

In hierdie hoofstuk word die bio-ekologiese model as teoretiese en konseptuele raamwerk eerstens bespreek. Daarna word die transformasie van ondersteuning vanaf spesialiseringsonderwys na inklusiewe onderwys, asook twee belangrike konsepte wat die basis vorm van die verandering, naamlik onderwysverandering en leer, bespreek. Laastens word die rol van die leerondersteuner binne die inklusiewe skool geanaliseer.

2.2 DIE BIO-EKOLOGIESE MODEL AS TEORETIESE RAAMWERK

2.2.1 Inleiding

Die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner en die beginsels van die bategebaseerde benadering is 'n geskikte raamwerk om te gebruik vir die verstaan van leerondersteuning. Hierdie raamwerk help om te verstaan wat dit kan behels, eerstens omdat die paradigma vir leerondersteuning verskuif het vanaf verandering van die individu na verandering van die sisteem. Tweedens word die konteks en die ontwikkeling van die sisteme in ag geneem en derdens illustreer die model die kontinuum van interne en eksterne bronne of hindernisse. Laastens bied dit 'n raamwerk om die kompleksiteit van die interaksie tussen die sisteme te verstaan.

Volgens Bronfenbrenner (1979) funksioneer die individu binne 'n bepaalde konteks wat uit verskillende sisteme bestaan. Hierdie sisteme is in interaksie met mekaar, elk met sy eie besondere invloed op die individu en die konteks as 'n geheel (Swart & Pettipher 2005). Die verskillende sisteme waarna Bronfenbrenner verwys sluit dié in wat direk by die leerder betrokke is, soos die kerk, skool, gesin en portuurgroep, asook sisteme wat verder verwyder is van die leerder, maar ook 'n invloed op hom/haar het, soos die politieke en sosiale sisteme. Leerondersteuning sluit hierby aan aangesien die hoofdoel van leerondersteuning is om die hindernisse wat in die leerder se lewe (sisteme) voorkom te oorkom. Leerondersteuning benut dus die bevorderende faktore en ondersteun dikwels indirek die sisteme in die kind se lewe (Johnson & Green 2007). Die verslag van die NCSNET en NCESS (sien afdeling 1.4) toon dat hindernisse wat leerders daarvan weerhou het om hul volle potensiaal te bereik, nie noodwendig binne die individu self geleë is nie. Dikwels lê hierdie faktore buite die leerder en sluit onder andere in: 'n onbuigsame kurrikulum, ontoeganklikheid van skole vir sekere rassegroepe tydens die apartheidsjare en uitsluiting van leerders uit die hoofstroomklas. Leerondersteuning fokus daarom nie net op die verwydering van hindernisse nie, maar ook op die samestelling van ondersteuningsnetwerke in en vir die onderskeie sisteme.

Volgens Bouwer (2005) is die bate-gebaseerde benadering van Kretzman en McKnight (1993) 'n belangrike komponent van leerondersteuning en sluit daarom ook aan by die bio-ekologiese model, omdat hierdie benadering ook erkenning gee aan die verskillende sisteme in die konteks van die leerder. Dit is 'n benadering wat leerders aanmoedig om hul persoonlike eienskappe tot hul voordeel te gebruik sodat dit tot selfaktualisering kan lei, wat dan ook aansluiting vind by leerondersteuning. Leerondersteuning gaan dus oor die identifisering van die leerder se sterkpunte, eerder as die regstelling van 'foute'. 'n Bate-gebaseerde benadering fokus op 'n nuwe manier om hulpbronne in die omgewing te gebruik en op die erkenning en ondersteuning van alle belangegroeppe wat by die leerder betrokke is. Leerondersteuning fokus juis op laasgenoemde element, deur ondersteuningsnetwerke saam te stel wat uit ouers, die gemeenskap en die portuurgroep bestaan.

Dit is duidelik dat die model vir leerondersteuning (sien figuur 2.2), Bronfenbrenner se model (sien figuur 2.1) en die bate-gebaseerde benadering mooi in mekaar pas: die model vir leerondersteuning verwys na ondersteuning wat in verskillende kontekste (vlakke) plaasvind en Bronfenbrenner se model fokus op menslike ontwikkeling binne 'n spesifieke konteks. Daarby sluit die bate-gebaseerde benadering aan deur ook erkenning te gee aan die verskillende ondersteuningsgroepe in die konteks en te fokus op die sterkpunte in die leerder se konteks eerder as die tekortkominge. Volgens Bronfenbrenner (1979) moet daar in totaliteit na 'n persoon gekyk word en die konteks moet altyd in ag geneem word. Dieselfde beginsel geld in leerondersteuning, waar die kind in konteks verstaan moet word, wat nie altyd nodig was in die mediese model nie. Die bio-ekologiese model is spesifiek relevant vir die rol van leerondersteuners, aangesien 'n verandering in een sisteem altyd 'n ander sisteem sal beïnvloed (Green 2001). Dit is dus belangrik dat leerondersteuners binne 'n inklusiewe benadering bewus sal wees van die konteks van die leerder, die interaksie wat daar tussen die individu en sy omgewing is, asook die verskillende sisteme wat binne die leerder se konteks figureer en tot watter mate dit die leerder se vermoë om te kan leer beïnvloed.

Een aspek van leerondersteuning wat ook verander is, is die siening dat die intervensie nie noodwendig direk gerig is op die individu nie, maar dikwels op die sisteme in die individu se omgewing. Dit sluit byvoorbeeld onderwyseropleiding en ouerondersteuning in.

Enkele elemente van Bronfenbrenner se model is reeds in hierdie afdeling uitgelig, maar aangesien die model kompleks is, sal dit vervolgens meer indringend bespreek word.

2.2.2 Bronfenbrenner se bio-ekologiese model

Bronfenbrenner se bio-ekologiese model is gebaseer op beginsels van beide die ekologiese teorie en die sisteemteorie en is aangepas om die leemtes van die laasgenoemde twee modelle aan te vul (Swart & Pettipher 2005). Bronfenbrenner se model (sien figuur 2.1) beskou die verskillende vlakke en groepe van die sosiale konteks as sisteme waarin die funksionering van die geheel afhanklik is van die interaksie tussen die dele (Bronfenbrenner & Mahoney 1975). Om dus 'n begrip te ontwikkel vir die geheel, moet die dele waaruit die geheel bestaan geanaliseer word. Daar is 'n interafhanklike verband tussen die verskillende sisteme. Indien een sisteem beïnvloed word, sal die gevolg ook uitkring na die ander sisteme (Green 2001).

Swart en Pettipher (2005) beskryf die vier interaksionele komponente van Bronfenbrenner se model wat in ag geneem moet word indien ons menslike ontwikkeling en gedrag binne 'n konteks wil verstaan. Hierdie hoofkomponente sluit in die prosesfaktore (die patrone van interaksie binne 'n sisteem), persoonsfaktore (gedragsneigings), die konteks (familie, skool, klaskamers en gemeenskappe) en tyd (tydsveranderinge van die individu of omgewing).

Die prosesfaktore word gesien as die kern van die model en fokus op spesifieke vorme van interaksie genoem die proksimale prosesse. Hierdie prosesse, wat oor tyd plaasvind, word gesien as die primêre instrument wat verantwoordelik is in menslike ontwikkeling. Verhoudings wat tussen mense en objekte in die omgewing ontwikkel, soos 'n ouer-kind verhouding of verhoudings tussen die kind en klas of die kind en skool, is 'n voorbeeld hiervan (Bronfenbrenner & Ceci 1994).

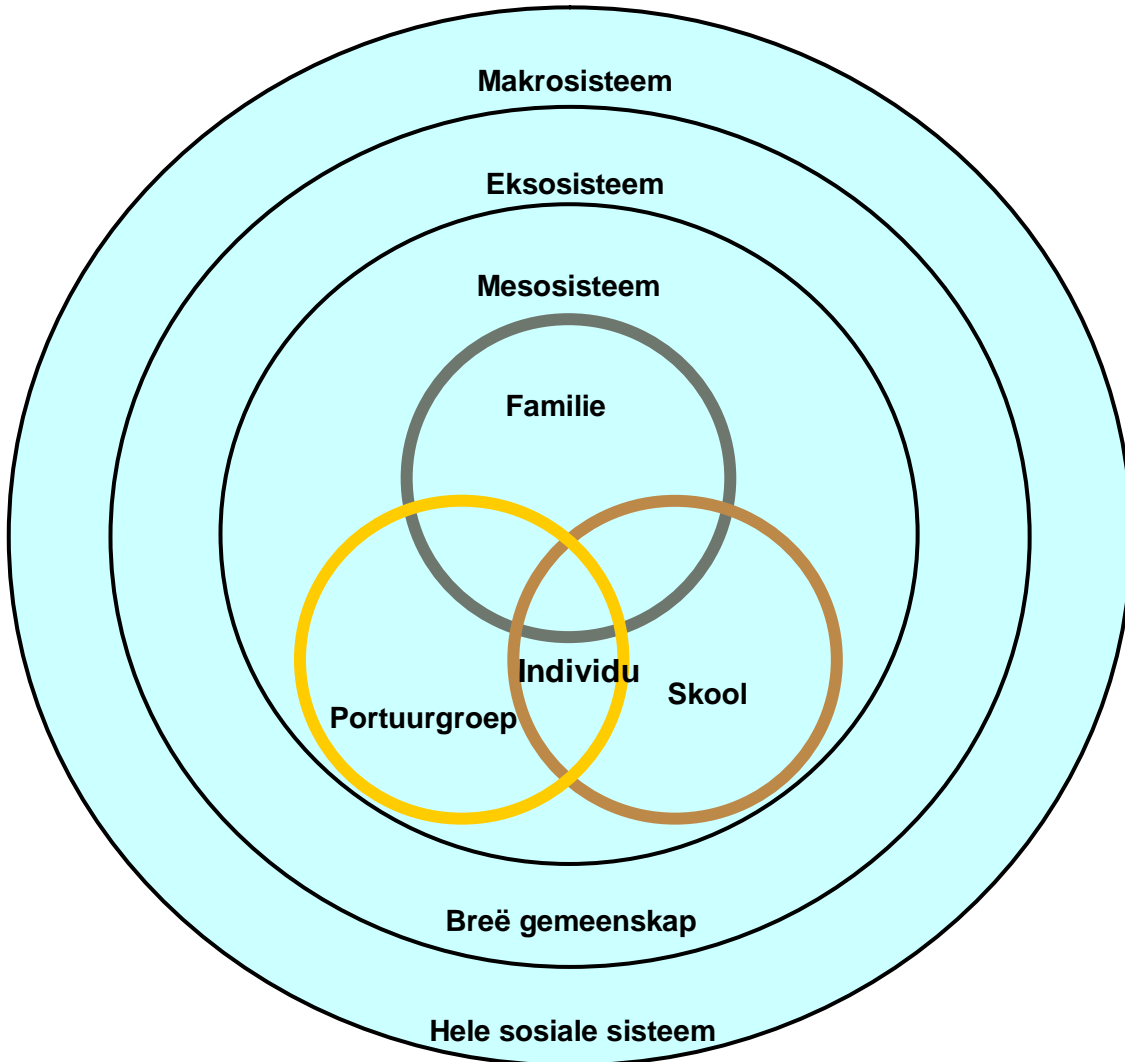
Die tweede komponent waarna Bronfenbrenner verwys is die persoonsfaktore. Hierdie faktore is biologies gebaseer en beïnvloed die proksimale prosesse, met ander woorde die prosesse wat die naaste is aan ons. In die bio-ekologiese model word daar verskillende aspekte binne die persoonskomponent geïdentifiseer: disposisies wat byvoorbeeld aggressie en impulsiwiteit insluit, ekologiese hulpbronne wat tekortkominge en

bevorderende faktore behels, asook karaktereienskappe. Sekere persone het tekortkominge wat uit genetiese defekte, fisiese gebreke of breinskade spruit. Daarteenoor beskik ander persone weer oor sekere eienskappe wat vir hul tot aanwinst kan wees, naamlik vaardighede, kennis en ondervinding. Volgens Bronfenbrenner het 'n mens se karaktereienskappe te make met aanmoedigende of ontmoedigende reaksies van die sosiale omgewing. Hierdie eienskappe kan dus 'n bydrae of 'n opskudding veroorsaak by die sielkundige prosesse van ontwikkeling. Voorbeelde van hierdie eienskappe is 'n maklike of moeilike baba, asook hiperaktiwiteit of passiwiteit (Swart & Pettipher 2005).

Die konteks behels hoofsaaklik vier verskillende sisteme waarbinne mense beweeg, genoem die mikro-, meso-, makro- en ekosisteme (sien figuur 2.1). Mikrosisteme is sisteme wat 'n direkte en onmiddellike invloed op die leerder het en bestaan dus uit die familie, skool, huis en portuurgroep. Tussen die verskillende mikrosisteme is daar ook skakels en interaksie; daar is byvoorbeeld interaksie tussen die huis en die skool of tussen die skool en die kerk. Die mesosisteme verwys na die skakels tussen die verskillende mikrosisteme. Ekosisteme is daardie sisteme waaraan die leerder nie direk deelneem nie, maar dit beïnvloed wel die funksies van die mikrosisteme. Die makrosisteme is die verste verwyder van die leerder se omgewing, maar kan 'n verreikende invloed op die leerder se omgewing hê. Veranderinge op die makrovlak sal al die ander sisteme beïnvloed, aangesien hierdie sisteme te make het met die politieke en sosiale gebeure.

Die bio-ekologiese model verskaf 'n goeie raamwerk vir die verstaan van ondersteuning binne inklusiewe onderwys. Volgens Engelbrecht (2001) is die interaksie tussen die sosio-ekonomiese uitdagings, die behoeftes van die leerder, die beskikbaarheid van onderwys en nasionale beleide spesifiek relevant vir leerondersteuners, aangesien hulle gesien word as belangrike skakels tussen laasgenoemde sisteme en dus op mikro- en mesovlak. Die deurlopende, dinamiese interaksie tussen die onderskeie sisteme waarbinne leerondersteuning plaasvind weerspieël die kompleksiteit, uitdagings en geleenthede vir die rol van leerondersteuners binne inklusiewe onderwys.

Leerondersteuning fokus op die ondersteuning en voorkoming van leerprobleme en hindernisse. Daarom is dit belangrik om Bronfenbrenner se model te gebruik om leerhindernisse te analiseer en aan onderwysers te verduidelik.



Figuur 2.1 Bio-ekologiese model (Aangepas uit Swart & Pettipher 2005:11)

Die NCSNET en NCESS het 'n kontinuum van interne en eksterne hindernisse geïdentifiseer wat die volgende insluit (Swart & Pettipher 2005):

- Sosio-ekonomiese omstandighede, insluitend armoede, toegang tot basiese dienste, blootstelling aan onveilige omgewings en geboue.
- Hindernisse wat voortspruit uit tekortkominge, insluitend fisiese, kognitiewe, sensoriese en ontwikkelings hindernisse.
- Negatiewe houding en stereotipering van gestremdhede.

- Onvoldoende en ontoereikende voorsiening van ondersteuningsdienste.
- Onvoldoende beleide en wetgewing.
- Tekort aan ouerbetrokkendheid en ondersteuning.
- Onvoldoende moedertaal onderrig.

Dit kan gebeur dat kinders leerprobleme ontwikkel omdat hulle leer in hulle onderrigtaal en nie in hul moedertaal nie. Die hindernis is dus die onderrigtaal. Dit kan ook wees dat onderwysers sukkel om die kurrikulum aan te pas om voorsiening te maak vir leerders se behoeftes. Leerondersteuning kan dus nodig wees op verskillende vlakke wat strek vanaf die individuele kind, groep, klas, onderwyser/s, ouer/s en skool.

2.3 DIE TRANSFORMASIE VAN ONDERSTEUNING

Hierdie afdeling bespreek kortliks die verandering van ondersteuning vanaf die tradisionele model van wat vroeër spesialiseringsonderwys genoem is, na ondersteuning wat gebied word binne inklusiewe onderwys, wat gebaseer is op die beginsels van Bronfenbrenner se bio-ekologiese model (sien afdeling 2.2).

2.3.1 Ondersteuning binne spesialiseringsonderwys

Binne die tradisionele model van spesialiseringsonderwys het opvoedkundiges al vir baie dekades na leerders met leerhindernisse verwys as leerders met spesiale onderwysbehoefte (Sands, Kozleski & French 2000). Die term spesialiseringsonderwys is in die verlede gebruik om te verwys na 'n aparte onderrigstelsel vir leerders wat gesien was as 'anders' of as leerders met 'n 'gestremdheid'. Spesifieke kriteria is gebruik om hierdie leerders te klassifiseer en daar is veronderstel dat hulle nie in staat was om in die hoofstroomklas te kan vorder nie en daarom is aparte skole en klaskamers vir hierdie 'spesiale' leerders gestig (Johnson & Green 2007).

Vanuit die perspektief van spesialiseringsonderwys is ondersteuningspersoneel gesien as spesialiste in hul veld. Hulle was verantwoordelik vir die regstelling van 'leerprobleme' by leerders deur gebruik te maak van eensydige, resepmatige simptomebehandeling (Johnson & Green 2007; Grové & Hauptfleisch 1984). Die fokus was sterk binne die

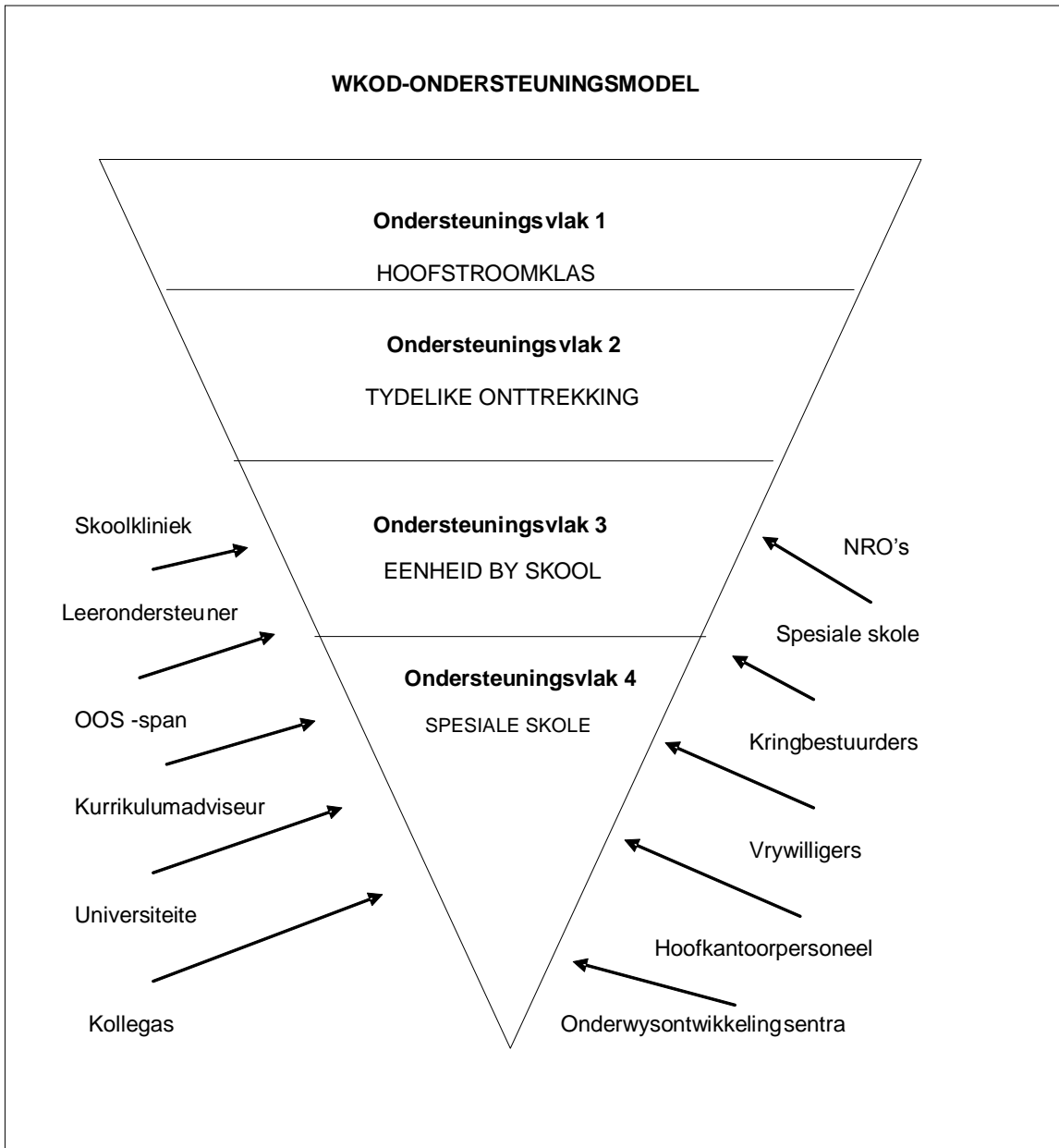
mediese raamwerk waar geglo is dat die probleem binne die leerder self lê en dat ander faktore nie noodwendig 'n invloed op die leerder het nie (Poplin 1988).

Vrae het ontstaan oor hoe voordelig 'n aparte spesiale onderwysstelsel werklik is. Volgens Green (2001) het die uitsluiting van leerders uit die hoofstroom tot gevolg gehad dat minder van hierdie leerders verwag is. Hulle het gevolglik minder stimulasie van hul ouers, onderwysers en ander onderwysagente gekry en het 'n aangepaste onderwysprogram gevolg. Verder het hul sosiale isolasie 'n gebrek aan stimulasie, ondersteuning en samewerking van hul portuurgroep tot gevolg gehad.

Om weg te beweeg van hierdie siening dat sommige leerders nie 'normaal' is nie, is die skuif gemaak vanaf 'n tradisionele stelsel na 'n inklusiewe onderwysstelsel (sien hoofstuk 1). Die terme 'spesiale onderwys' en 'remediëring' word nou vervang deur onderskeidelik 'inklusiewe onderwys' en 'leerondersteuning'. Saam met die verandering in terminologie het 'n verandering in perspektief jeens leerhindernisse plaasgevind. 'n Verandering in perspektief verg 'n beweging weg van 'n klem op individuele diagnose en voorskriftelike terapeutiese intervensies deur professionele persone, na 'n groter klem op die ontwikkeling van samewerkende en konsulerende verhoudings tussen professionele persone, onderwysers, ouers en leerders, om die groei en ontwikkeling van alle leerders, onderwysers en skole as organisasies te fasiliteer (Swart & Pettipher 2007; Engelbrecht 2001).

2.3.2 Leerondersteuning binne inklusiewe onderwys

Leerondersteuning, wat ook deur Johnson en Green (2007) opvoedkundige ondersteuning genoem word, fokus op die rol wat opvoedkundige ondersteuningspersoneel en hoofstroomonderwysers speel in die aanspreek van die diverse leer- en onderrigbehoefte van leerders. Die term 'leerondersteuning' vervang 'remediërende ondersteuning', wat gebaseer was op die mediese model. In teenstelling met die mediese model fokus die model vir leerondersteuning (sien figuur 2.2) nie op die tekortkominge wat binne die leerder geleë is nie, maar eerder op die hantering en voorkoming van leerhindernisse en die samestelling van ondersteuningsnetwerke binne die leerder se konteks (Johnson & Green 2007).



Figuur 2.2 WKOD-model vir leerondersteuning

Leerondersteuning beweeg weg van 'n kuratiewe, reduksionistiese en tekortkominge-benadering tot leerhindernisse. Die fokus is nie meer op die leerder se gebreke en swak punte nie, en die doel is nie meer om hom of haar te help om beter te presteer en aan te pas by die ander kinders in die klas nie. Leerondersteuning is gemik op die voorkoming en aanspreek van leerhindernisse binne die leerder se konteks om sodoende die leerder te help om sy of haar volle potensiaal te bereik (Bouwer 2005). Muthukrishna (2001) stel daarom 'n gemeenskapsbenadering tot ondersteuning voor. Dit behels die gebruik van

hulpbronne in die gemeenskap om sodoende ondersteuningstrukture daar te stel waarby lede van die gemeenskap in kollaborasie met mekaar, asook met ander sisteme, kan werk om leerhindernisse te identifiseer en leerders te ondersteun. Die distriksgebaseerde ondersteuningspan en skoolgebaseerde ondersteuningspan is twee voorbeelde van ondersteuningstrukture (sien afdeling 2.3.5) in die gemeenskap.

Klem op intelligensietoetse as instrument om leerders se skolastiese prestasie te voorspel het ook verskuif na kurrikulumgebaseerde assessering (Loreman, Deppeler & Harvey 2005). Alhoewel intelligensietoetse voordelig kan wees vir die verkryging van fondse ter aanwending van leerders met diverse behoeftes en om hulp te verleen met die samestelling van programme vir hierdie leerders, help hierdie toetse egter nie onderwysers en leerondersteuners om te bepaal wat 'n kind alreeds weet en wat 'n kind nodig het om te leer binne die kurrikulum nie (Loreman et al. 2005). Volgens Loreman et al. (2005) kan intelligensietoetse ook nie inligting verskaf oor mense se emosionele welstand en motivering nie, alhoewel hierdie twee aspekte 'n intelligensietoets se uitslae kan beïnvloed. Verdere faktore wat die resultate van intelligensietoetse beïnvloed sluit in: die kwaliteit onderwys wat ontvang is, huislike omstandighede soos die blootstelling aan lees, biologiese faktore soos voeding, en blootstelling aan gifstowwe (alkohol en lood) in die omgewing (Watts, Duncan & Cockcroft 2009).

Kurrikulumgebaseerde assessering behels die assessering van uitkomste volgens die kurrikulum. Hierdie vorm van assessering kan gebruik word om alle leerders se skolastiese vordering te bepaal, ongeag hul vermoë. Dit word ook gebruik om 'n leerder se prestasie met sy of haar eie vorige prestasie te vergelyk en nie met dié van ander leerders nie (Loreman et al. 2005). Leerders se prestasie en vordering word ook vanuit Bronfenbrenner se bio-ekologiese model benader, wat beteken dat die verskillende sisteme in die leerder se konteks in ag geneem word en dat onderwysers verstaan dat hierdie sisteme leerders se vordering kan beïnvloed. Onderwysers en leerondersteuners waak dus daarteen om te veel klem op toetsuitslae te plaas (Bouwer 2005).

In Suid-Afrika het die Departement van Onderwys 'n nasionale strategie, die *Screening, Identification, Assessment and Support Strategy (SIAS)* (Department of Education 2008) daargestel om onderwysers, sowel as leerondersteuners te help om leerhindernisse te

identifiseer en leerders te ondersteun. Die doel van hierdie strategie is eerstens om 'n raamwerk te verskaf om 'n leerder se behoeftes in terme van die skool te identifiseer sodat die vlak en intensiteit van ondersteuning bepaal kan word. Tweedens het die strategie ten doel om 'n uitleg van die proses te gee wat daargestel kan word om toegang te verkry en voorsiening te maak vir die ondersteuning binne verskillende sisteme. Om hierdie doelwitte te gebruik stel die strategie vier stappe voor:

1. Samel agtergrondinligting oor die leerder in.
2. Identifiseer leerhindernisse.
3. Vestig ondersteuningstrukture binne die verskillende sisteme van die konteks van die leerder.
4. Stel 'n aksieplan saam om ondersteuning te monitor.

In teenstelling met die mediese model vir ondersteuning, is die bogenoemde strategie in ooreenstemming met Bronfenbrenner se bio-ekologiese model, aangesien dit erkenning gee aan die verskillende sisteme in die leerder se konteks. Bronfenbrenner se model vorm ook die teoretiese en konseptuele raamwerk vir leerondersteuning en dus is die assessering strategie belangrik om te gebruik binne 'n inklusiewe benadering. Leerondersteuners sowel as onderwysers moet daarom wegbeweeg van die idee dat intelligensietoetse die enigste manier is om leerders se vermoë te bepaal.

Intervensie behels ook nie meer direkte hulp aan die kind nie. Dit behels dikwels sistemiese intervensies. Leerondersteuning is daarom gemik op aanpassings ten opsigte van die onderwyssisteem, skoolbeleid, kurrikulum, assessering, klaskamerorganisasie en onderrigmetodes van die onderwyser, eerder as op die regstelling van 'n 'probleem', binne die kind, deur gebruik te maak van diagnostiese toetse en tegnieke (Bouwer 2005). Leerondersteuning sluit aan by die veranderende denkwysse waarvolgens die konteks waarbinne die leerder beweeg erken word, asook die leerder se unieke ervaringsagtergrond. Vanuit die bio-ekologiese perspektief behels leerondersteuning die hantering van leerhindernisse en ondersteuning binne die onderskeie sisteme waarbinne die leerder beweeg.

Leerondersteuning binne 'n inklusiewe onderwysbenadering impliseer dus verandering betreffende die herstrukturering van ondersteuning en die uitbreiding van die rolle en verantwoordelikhede van alle rolspelers in die skoolgemeenskap. Verandering gaan aanvanklik met teenkating gepaard, wat die suksesvolle implementering daarvan uitdagend, kompleks en moeilik maak. Rolspelers in die onderwys, spesifiek onderwysers, hou nie van verandering nie, aangesien dit beteken dat hulle hul onderrig-en-leerstrategieë moet aanpas. 'n Studie gedoen deur Scott en Sutton (2009) toon dat verandering in die onderwys altyd gepaard gaan met negatiewe emosies. Dit is daarom belangrik dat rolspelers bewus gemaak word van dié veranderinge en die kompleksiteit daarvan (Fullan 1993). Die konsep 'onderwysverandering' word in die volgende afdeling bespreek.

2.4 ONDERWYSVERANDERING

Vir rolspelers in die onderwys, soos skoolhoofde, onderwysers en leerondersteuners, impliseer inklusiewe onderwys verandering: nie net verandering aan die fisiese strukture van die onderwysstelsel nie, maar ook verandering in die skoolkultuur en -konteks en spesifiek verandering in die rolle en handeling van elke individu betrokke by die skool. Hierdie veranderinge word gesien as 'n proses (Fullan 2001). Aangesien die essensie van onderwys is om te leer, word die verandering in die onderwys beskou as 'n leerproses (Swart & Pettipher 2007). Die rolomskakelings van individue wat betrokke is by onderwysverandering word daarom ook gesien as 'n leerproses wat oor tyd plaasvind. Vir hierdie leerproses om suksesvol te wees is dit eerstens belangrik dat persone wat by verandering betrokke is sal verstaan wat verandering is, wat die doel daarvan is en hoe die veranderingsproses gaan verloop (Swart & Pettipher 2007). Tweedens is dit belangrik dat die skoolgemeenskap 'n skuif moet maak van een stel opvattinge, norme, waardes en verhoudings na 'n ander (Swart & Pettipher 2001).

Onderwysverandering is 'n komplekse proses wat nie net in een sin gedefinieer kan word nie. Dit behels verskillende eienskappe en word deur verskillende elemente beïnvloed (Swart & Pettipher 2007). Die elemente sluit in: die kompleksiteit van verandering, individuele belewenis van verandering, modelle van verandering, skoolkultuur as fundamentele basis van verandering, leer, die emosionele dimensie van verandering, verhoudings, verskillende vlakke van leierskap, en ondersteuning.

Die hoofokus van verandering moet uiteraard wees om 'n *leergemeenskap* te skep (Keating 2005). Die element van leer in onderwysverandering word vervolgens bespreek.

2.4.1 Leer

Aangesien leer die kern van onderwys uitmaak, is dit vanselfsprekend 'n belangrike aspek van onderwysverandering. Verandering is 'n proses en daarom word verandering in die onderwys gesien as 'n leerproses. Wanneer skole hulself tot hierdie leerproses verbind, is hulle aanhoudend besig om hul bestaande praktyke te hersien en te verander. 'n Skool wat besig is om na 'n inklusiewe skool te verander word daarom gesien as 'n leerorganisasie. Leerorganisasies word gekenmerk aan die onderstaande eienskappe (Swart & Pettipher 2007):

- 'n gesamentlike visie wat oor tyd ontwikkel
- 'n bereidwilligheid om hul denke te vernuwe
- individuele en groepsmotivering
- kollaboratiewe spanwerk
- verandering en vordering deur die aanleer van nuwe kennis
- gesamentlike doelwitte, vertrouwe, omgee en integriteit

In die praktyk is dit egter moeilik vir skole om na 'n leerorganisasie te verander, want gepaardgaande met die verandering ondergaan skoolhoofde, onderwysers en leerondersteuners ook rolomskakelings wat verandering aan hul onderrigstrategieë behels. Dit kan daarom aangeneem word dat die verandering teenkanting kan meebring, omdat rolspelers in die onderwys nie van verandering hou nie (Scott & Sutton 2009).

In Suid-Afrika is dit daarom belangrik dat die verskillende onderwysdepartemente die teorie van leerorganisasies effektief aan skole moet kommunikeer en dat alle persone wat by skole betrokke is bewus sal wees van hierdie veranderingproses wat moet plaasvind. Verder is dit ook belangrik dat alle skole daarna sal strewe om leerorganisasies te wees en uiteindelik die verandering te maak na inklusiewe leergemeenskappe wat bydra tot kollaboratiewe verhoudings tussen volwassenes sowel as leerders (Rogoff, Turkanis &

Bartlett 2001; Sailor 2002). 'n Inklusiewe leergemeenskap is 'n skoolgemeenskap wat deurlopend reflekteer en nuwe onderrigpraktyke skep, en wat die diverse onderwysbehoefte van leerders in ag neem (Swart & Pettipher 2001).

Dit is belangrik vir skole om inklusiewe leergemeenskappe te vorm voordat die transformasie na 'n inklusiewe skool kan begin. Verder is dit ook belangrik dat skole en dus onderwysers ondersteun moet word in die proses van verandering. Die leerondersteuner speel hier 'n belangrike rol. Die transformasie van ondersteuning word daarom gesien as 'n dinamiese en voortdurende proses wat herhaaldelik hersien en aangepas moet word. Volgens Fullan (1991) is 'n belangrike komponent van inklusiewe gemeenskappe die inskerping en ontwikkeling van vaardighede, asook die professionele ontwikkeling van rolspelers in die skoolgemeenskap, aangesien hulle daarvoor verantwoordelik is om die veranderingsproses te fasiliteer. In die besonder moet leerondersteuners hul eie vaardighede ook uitbou en nuwe vaardighede aanleer om hul rol binne inklusiewe leergemeenskappe te vertolk.

Die rol van die leerondersteuner word vervolgens bespreek.

2.5 DIE ROL VAN DIE LEERONDERSTEUNER

Studies gedoen deur Crowther, Dyson en Millward (2001) oor die rol van die leerondersteuner in Engeland het aangedui dat dit somtyds moeilik is om spesifieke take vir hulle neer te lê, aangesien hul rol so wyd omskryf word.

Soos geargumenteer in hoofstuk 1 is dit daarom moeilik om die rol van die leerondersteuner te veralgemeen en 'n eenvoudige definisie daaraan te koppel. Volgens Szwed (2007b) moet daar eerder verwys word na die rolle van die leerondersteuner in plaas van na een spesifieke rol, aangesien leerondersteuners se werkslading en verantwoordelikhede grootliks bepaal word deur die konteks waarbinne hul beweeg, wat uiteraard verskil van skool tot skool en distrik tot distrik.

In die lig van die vorige afdelings is dit duidelik dat 'n inklusiewe onderwysstelsel die fokus verskuif van leerders wat by die vereistes van die sisteem moet aanpas, na 'n sisteem wat in staat moet wees om in die diverse behoeftes van alle leerders te kan voorsien. So 'n

verandering vereis fundamentele skoolhervorming, wat die herstrukturering van die skool, skoolhoof, onderwysers en in besonder die rolle van leerondersteuners insluit.

Vir inklusiewe onderwys om suksesvol in skole geïmplementeer te word is dit egter belangrik dat onderwysers, leerondersteuners, sowel as die samelewing hul denke, opvattinge, waardes, verhoudings en gedrag sal vernuwe. 'n Geheelskoolontwikkelingsbenadering word dus voorgestel as basis om inklusiewe praktyke in skole te bewerkstellig (Swart & Pettipher 2001).

Volgens Sands et al. (2000) impliseer 'n geheelskoolontwikkelingsbenadering dat alle lede van 'n skool as sisteem hul betrokkenheid om saam te werk sal aanvaar om die skool 'n instansie te maak waar alle leerders welkom voel. Verder is hierdie benadering ook gebaseer op organisatoriese ontwikkeling en die sisteemteoretiese konsepte, wat gemik is op die interafhanklikheid en onderlinge verband van elke element van die skool as organisasie (Swart & Pettipher 2007). Daarom word ander rolspelers wat direk gemoeid is met die leerhindernis tydens leerondersteuning betrek. Hierdie rolspelers sluit die klasonderwyser, leerondersteuner, arbeidsterapeut, skoolhoof, ouers asook leerders met of sonder 'n leerhindernis in. Kollaborasie word dus nou 'n belangrike rol vir al die rolspelers, veral die leerondersteuner. Waar klasonderwysers daaraan gewoond was om lesse op hul eie te beplan, word daar nou binne inklusiewe onderwys in kollaborasie met ander professionele mense, in besonder die leerondersteuner, gewerk. Die hoofokus van die rol van die leerondersteuner het daarom verskuif van 'n klein groepie leerders wat onttrek word vir ondersteuning na die bied van ondersteuning vir 'n breë basis, wat beide die leerders in die klas en die klasonderwyser insluit (Sands et al. 2000).

Die rol(le) van die leerondersteuner word aan die hand van die geheelskoolontwikkelingsbenadering bespreek, aangesien een van die belangrikste rolle van die leerondersteuner is om te sorg dat die skool in samewerking met die hoof en bestuurspan 'n inklusiewe beleid saamstel en dat die beleid in skole geïmplementeer word (Cowne 2003). Daar word van die leerondersteuner verwag om te sorg dat verandering in skole plaasvind, dat daar kollaborasie tussen onderwysers, die bestuur van die skool en ouers plaasvind en verder dat hulle as inligtingsbron en hulpbronagente optree (Jorgensen et al. 2006). Die belangrikste rolle sluit onder meer in veranderingsagent, kollaboratiewe

spanleier en konsultant. Die rolle van die leerondersteuner word in die volgende afdeling bespreek.

2.5.1 Die leerondersteuner as veranderingsagent

Leerondersteuners beklee die rol van veranderingsagente (Jorgensen et al. 2006; Cowne 2003). Volgens Jorgensen et al. (2006) beskik veranderingsagente oor spesifieke eienskappe. Hy verwys na veranderingsagente as diegene wat die vermoë het om 'n bestaande sisteem op 'n kreatiewe manier aan te pas en te herstruktureer sodat verskeie partye daarby baat sal vind. Verder voer Jorgensen et al. (2006) aan dat sinergie tussen kollegas, die soeke na nuwe en innoverende idees, die samesmelting van verskillende konsepte en die wil om aan te beweeg na nuwe en belowende uitdagings ook aspekte is waaraan effektiewe veranderingsagente aandag gee. Veranderingsagente is diegene wat 'n duidelike selfkonsep het en wat hul rol in die samelewing begryp (Cowne 2003). Leerondersteuners moet daarom deeglik uitklaar wat hulle rolle is / kan wees in die konteks waar hulle werksaam is. Hulle moet hulle vakgebied ken, selfvertroue hê en die vermoë hê om goeie verhoudings te bou met uiteenlopende sisteme en nie net met kinders nie.

Daar is 'n duidelike skakel tussen veranderingsagente en leerondersteuners. Leerondersteuners wat as effektiewe veranderingsagente wil werk, behoort gelei te word deur sterk beginsels wat gekoppel is aan samewerking tussen verskillende sisteme en vertroue in hul eie vermoëns. Die veronderstelling is daarom dat leerondersteuners oor 'n groot verskeidenheid van vaardighede moet beskik om saam met 'n diverse groep mense in verskillende situasies te werk. Die waardes en beginsels, asook vaardighede en strategieë waarvoor leerondersteuners moet beskik, is dus belangrik om hul rol te verstaan.

2.5.1.1 Waardes en beginsels

Suksesvolle ondersteuning, hoe leerondersteuning gekonseptualiseer word en die implementering van inklusiewe onderwys by 'n skool, hang in 'n groot mate af van die waardes en beginsels van leerondersteuners. Volgens Engelbrecht (2001) is dit belangrik dat die waardes en beginsels wat leerondersteuners openbaar in ooreenstemming is met die Handves vir Menseregte van die Suid-Afrikaanse Grondwet (RSA 1996). Nie-

diskriminerende optrede sowel as wedersydse respek vir individue, demokratiese en deelnemende besluitneming en die aanspreek van ongelykhede is drie belangrike beginsels wat leerondersteuners moet uitleef en ontwikkel.

Volgens Lazarus, Daniels en Engelbrecht (1999) is respek 'n aktiewe waarde wat deurlopende refleksie vereis. Dit verwys ook na die waardering van diversiteit en daarom individualiteit van mense. Individualiteit verwys na geslag, taal, ras, vermoë, asook geloofsoortuigings. 'n Leerondersteuner met inklusiewe waardes is dus 'n kampvegter vir toegang en beste belang van alle leerders en die bevordering van gelykheid en gelykwaardigheid.

Jorgensen et al. (2006) beklemtoon ook leerondersteuners se toewyding aan inklusiewe onderwys as nog 'n beginsel wat gevolg moet word om suksesvol in hul rol te wees. Leerondersteuners moet die wil en vermoë hê om ander se gedagtes en sieninge teenoor leerders met leerhindernisse te verstaan en te verander. Lazarus et al. (1999) sluit hierby aan deur te verwys na die beginsel van *sosiale integrasie*. Hierdie beginsel fokus veral op fasilitering van geleenthede vir alle leerders sowel as betrokkenes in die leergemeenskap om saam te werk in 'n ko-operatiewe omgewing. Leerondersteuners moet veral laasgenoemde beginsel ter harte neem indien hulle verandering in die skoolkonteks wil bewerkstellig. Inklusiwiteit is dus 'n leefwyse wat gemodelleer en nie net veronderstel moet word nie.

2.5.1.2 Vaardighede en strategieë

Leerondersteuners behoort oor 'n repertoire van vaardighede en strategieë te beskik wat hulle help om as veranderingsagente op te tree (Lorenz 2002). Die belangrikste hiervan is selfwerkzaamheid, goeie kommunikasievermoë, die vermoë om indiensopleiding te doen en die vermoë om as mentors vir klasonderwysers en ander rolspelers op te tree.

Bandura (1997) definieer selfwerkzaamheid as die vermoë om in jou eie vermoëns en vaardighede te glo sodat jy die hulpbronne wat tot jou beskikking is kan gebruik en organiseer om optimale resultate te bekom. Jorgensen et al. (2006) beklemtoon dat dit nie gaan oor die aantal vaardighede wat 'n persoon het nie, maar eerder om 'n persoon se

vermoë om in hom- of haarself te glo om van enige situasie 'n sukses te maak. Leerondersteuners met goeie selfwerkzaamheid beskik oor die volgende vaardighede:

- Benader take as uitdagings om te bemeester, eerder as situasies wat vermy moet word.
- Stel uitdagende doelwitte vir hulself.
- Ten spyte van teleurstellings hou hulle aan om hul doelwitte te bereik.
- Hulle skryf nie onsuksesvolle pogings toe aan eksterne faktore waaroor hulle geen beheer het nie. Refleksie word gebruik om verandering teweeg te bring aan onsuksesvolle situasies.

Wanneer 'n leerondersteuner as 'n veranderingsagent optree, moet leerondersteuners onderwysers oplei sodat hulle leerhindernisse binne inklusiewe onderwys kan verstaan. Baie onderwysers het nog nooit enige ondervinding gehad met die onderrig van 'n leerder wat 'n leerhindernis het nie. Die rede kan toegeskryf word aan die persepsie van onderwysers dat hulle nie werklik opleiding ontvang het of oor enige ervaring beskik om die leerder met 'n leerhindernis in hul klas te akkommodeer nie. Die rol van die leerondersteuner tree nou in werking: dit is deel van leerondersteuner se verantwoordelikheid om onderwysers die nodige ondersteuning en indiensopleiding te gee om leerders met probleme in hul klasse te kan akkommodeer. Jorgensen et al. (2006) maak dit duidelik dat leerondersteuners nie lang teoretiese aanbiedings moet gebruik tydens hul opleidingsessies nie. Volgens Jorgensen et al. (2006) moet leerondersteuners aan kreatiewe maniere dink om onderwysers voor te berei om leerhindernisse in hul klas te kan akkommodeer.

Voorts moet 'n leerondersteuners die vermoë hê om as mentor vir onderwysers op te tree. Hierdie vaardigheid word beskou as 'n baie sterk instrument wat gebruik kan word in die proses om onderwysers se sieninge en denke rakende die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte te verander. Deur strategieë te ontwikkel om inligting met mekaar te deel en huidige en vorige situasies in die onderwys te vergelyk, kan onderwysers gehelp word om 'n paradigmatuik te maak en sodoende meer ontvanklik vir inklusiewe onderwys te wees. Onderwysers moet egter voel dat leerondersteuners hul

gevoelens of besware erken en respekteer en daarom is dit belangrik dat leerondersteuners vaardighede sal ontwikkel wat hulle help om as effektiewe mentors op te tree. Leerondersteuners moet dan hul vaardigheid as mentor gebruik om onderwysers te help en te ondersteun eerder as om kritiek te lewer (Jorgensen et al. 2006).

Verder is dit belangrik dat leerondersteuners goeie kommunikasievaardighede sal ontwikkel, sodat belangrike inligting rakende hindernisse wat ervaar word op sinvolle wyse gekommunikeer en ontleed kan word. Indien 'n onderwyser voel dat 'n leerder nie in sy of haar klas na wense vorder nie, is dit juis die leerondersteuner se taak om saam met die skoolgebaseerde ondersteuningspan 'n strategie te beplan om die onderwyser en die ander rolspelers te ondersteun om sodoende die leerder te kan ondersteun.

Laastens stel Engelbrecht et al. (1999) die volgende vaardighede voor wat leerondersteuners nodig het om hul daaglikse take te verrig:

- Administratiewe vaardighede soos byvoorbeeld, die bestudering, opdatering en monitering van rekords van leerhindernisse.
- Leierskap- en bestuursvaardighede. Dit is belangrik dat leerondersteuners in staat moet wees om leerondersteuning te koördineer in 'n skool. Leerondersteuners moet dus ook die vaardigheid hê om met ouers, onderwysers en die skoolhoof te werk.
- Kundigheid in leer, onderrig, leerhindernisse, kurrikulumaanpassing en verskillende assesseringstegnieke. Leerondersteuners moet nou oor die vaardigheid beskik om hierdie kundigheid te deel met kollegas en nie net een-tot-een toepas nie.

Leerondersteuners moet dus oor vaardighede beskik om as kollaboratiewe spanleiers op te tree. Hierdie rol word vervolgens bespreek.

2.5.2 Die leerondersteuner as kollaboratiewe spanleier

Kollaborasie, wat gesien word as 'n noodsaaklike aspek van inklusiewe onderwys (Oswald 2007) is nie 'n nuwe konsep in die onderwys nie. Kollaborasie is 'n interaktiewe en dinamiese proses (Peacock, Ervin, Daly & Merrell 2010) wat na gesamentlike besluitneming en probleemoplossing verwys wat gemik is op die bereiking van 'n

gemeenskaplike doelwit (Swart & Pettipher 2005). Kollaborasie in terme van leerondersteuning het te make met die volgende aspekte (Swart & Pettipher 2001):

- Kollaboratiewe spanwerk vereis die deel van idees en om saam te werk in verskillende velde. 'n Atmosfeer van wedersydse respek, ondersteuning, vertroue, kommunikasie, gesamentlike besluitneming en eienaarskap is belangrike vereistes wat deurgaans binne 'n kollaboratiewe span ervaar moet word (Jorgensen et al. 2006).
- Elke persoon binne die span beskik oor sy of haar eie unieke vaardighede, ervaring, kennis en vermoëns. Elkeen in die span het dus sy of haar eie nisgebied, wat hy of sy kan gebruik om waarde tot die span toe te voeg.
- Gelyke vlakke van kundigheid word gebied vir die probleemsituasie.

Volgens Sailor (2002) is die tradisionele model van uitsluiting besig om omgeskakel te word na kollaboratiewe gemeenskap. Die bou van effektiewe kollaboratiewe verhoudings tussen onderwysers, leerders, ouers, skoolhoofde en leerondersteuners verskaf kommunikasiekanale waardeur belangrike kennis en perspektiewe gedeel kan word. Dus is die rol van die leerondersteuner as kollaboratiewe spanleier om toe te sien dat alle leerders se behoeftes in ag geneem word binne die skoolsisteem (Loreman et al. 2005; Sands et al. 2000).

Om te verseker dat onderwysverandering wel plaasvind in skole is dit belangrik dat persone wat by verandering betrokke is, sal saamwerk as 'n fasiliteringspan wat verandering en die proses ondersteun teweegbring. 'n Kollaboratiewe verhouding tussen leerondersteuners en skoolhoofde is daarom 'n noodsaaklike komponent om verandering in die skoolkultuur en -gemeenskap te laat realiseer (Fullan 1991). Volgens Swart en Pettipher (2001) moet die rol van skoolhoofde in die Suid-Afrikaanse konteks uit verskillende fasette bestaan. Eerstens is dit die skoolhoof se plig om in samewerking met leerondersteuners (asook onderwysers) 'n gesamentlike inklusiewe visie vir die skool saam te stel. Tweedens is dit belangrik dat skoolhoofde aan die kultuur van die skool sal bou deur inklusiewe waardes van respek, ondersteuning en omgee uit te leef.

Kollaborasie bied egter baie uitdagings vir leerondersteuners. Volgens Engelbrecht (2001) is een van die grootste uitdagings in die Suid-Afrikaanse konteks die omskrywing en

definiëring van die rolle van professionele ondersteuners binne die span. 'n Verdere uitdaging is om kennis en vaardighede te verdeel onder professionele ondersteuners sonder om iemand se deskundigheid van hom of haar te ontnem (Engelbrecht 2007). Vroeër jare het gewone en spesialiseringsonderwys afsonderlik gefunksioneer. Remediërende en spesialeklas onderwysers, wat in die hoofstroom werk, is beskou as deskundiges op hul gebied, maar met die transformasie na inklusiewe onderwys vind daar rolomskakelings plaas en moet hulle wegbeweeg van die uitsluitlike ondersteuning van individuele leerders en klein groepe na ondersteuning vir onderwysers. Daar is dus 'n groot verskil tussen hoe remediërende onderwysers aanvanklik opgelei is (Swart & Pettipher 2005) en hoe daar nou van hulle verwag word om as kollaboratiewe spanleiers op te tree.

Nog 'n uitdaging is dat leerondersteuners nie altyd oor die nodige kollaboratiewe vaardighede beskik om as kollaboratiewe spanleiers te kan optree nie. Sands et al. (2000) stel daarom drie vaardighede voor, naamlik probleemoplossingsvaardighede, die hantering van verskille, en effektiewe self- en tydbestuur, wat leerondersteuners nodig het om as effektiewe kollaboratiewe spanleiers op te tree.

Leerondersteuners kry byna elke dag te doen met probleemoplossing. Volgens Loreman et al. (2005) is een groot voordeel van kollaboratiewe spanne die gesamentlike oplossing van probleme en daarom is dit belangrik dat leerondersteuners juis oor die vaardigheid beskik om 'n effektiewe probleemoplossingsproses daar te stel.

Sands et al. (2000) stel dus 'n kollaboratiewe probleemoplossingsproses voor, maar dit is belangrik om in ag te neem dat hierdie plan nie noodwendig maklik is om te implementeer nie en dat dit ook 'n proses is wat tyd nodig het om te realiseer.

Die proses verloop soos volg:

Stap 1: Herken en definieer die probleem.

- Beskryf wat die probleem is in terme van behoeftes en nie in terme van oplossings nie.
- Skryf die probleem neer sodat almal dit kan sien.
- Bepaal die oorsake en faktore wat tot die probleem bydra.

Stap 2: Besluit of die probleem opgelos kan word.

- Indien die probleem opgelos kan word, beweeg na stap 3.
- Onttrek indien daar geen oplossing vir die probleem is nie.

Stap 3: Besluit op die kriteria vir suksesvolle oplossing van die probleem.

- Sorg dat die kriteria in ooreenstemming is met die waardes van die span.

Stap 4: Genereer moontlike alternatiewe oplossings.

- Daar moet altyd meer as een oplossing gegee word.
- Betrek ouers by hierdie stap (Cowne 2003).

Stap 5: Vergelyk elke oplossing met die kriteria.

- Besluit watter oplossing die beste pas by die kriteria wat ontwerp is.

Stap 6: Selekteer een of meer alternatiewe oplossing om te implementeer.

- Wees spesifiek oor wie moet wat doen vir die oplossing om te realiseer.
- Stel 'n tydlyn saam vir die implementering van die oplossing.

Stap 7: Beplan hoe die oplossing gemonitor, gedokumenteer en geëvalueer gaan word.

Die tweede vaardigheid waarvoor leerondersteuners moet beskik om as kollaboratiewe spanleiers op te tree, is die vermoë om verskillende mense, met verskillende behoeftes, te kan hanteer. Volgens Sands et al. (2000) is dit realisties om te verwag dat wanneer leerondersteuners, ouers en professionele ondersteuningspersoneel saamwerk, konfliktsituasies sal opduik. Daarom is dit nodig dat leerondersteuners vaardighede sal ontwikkel wat hulle kan help om hierdie konfliktsituasies te kan hanteer. Volgens Sands et al. (2000) is dit belangrik dat leerondersteuners die vermoë sal ontwikkel om 'n balans te handhaaf tussen hul emosionele response (frustrasie, opgewondenheid) ten opsigte van 'n situasie en hul kognitiewe response. Verder is dit ook belangrik dat leerondersteuners die

vermoë sal ontwikkel om 'n probleem vanuit verskillende perspektiewe te benader. Volgens Loreman et al. (2005) moet leerondersteuners ook oor goeie kommunikasievaardighede beskik, sodat potensiële hindernisse tussen samewerkende partye effektief gekommunikeer en opgelos kan word.

Die laaste vaardigheid wat nodig is om as kollaboratiewe spanleiers op te tree, behels die spanleiers se eie verantwoordelikheid om vir hulleself mikpunte te stel om hul tyd effektief te benut (Sands et al. 2000). Leerondersteuners moet dus effektiewe tydskedules opstel om te verseker dat hulle genoeg tyd het om die take te verrig wat aan hulle toegewys word.

Tesame met die vaardighede wat Sands et al. (2000) noem, stel Engelbrecht (2001) twee proaktiewe stappe voor wat leerondersteuners kan help om as effektiewe kollaboratiewe spanleiers binne inklusiewe onderwys op te tree.

Die eerste stap is om kollaboratiewe etiek onder kollegas te bewerkstellig. Wood (1998) verwys na 'n houding van omgee, gesamentlike deelname, 'n roeping, kreatiewe energie, gemeenskaplike verantwoordelikheid en aanspreeklikheid en die wete dat 'n samevoeging van verskillende talente sukses tot gevolg kan hê, as sleutelkonsepte om kollaborasie tussen onderwysers sowel as leerondersteuners te bewerkstellig.

Tweedens meld Engelbrecht (2001) dat waardevolle bydraes in 'n kollaboratiewe span gelewer kan word indien die dinamiese interaksie tussen die span se doelwit, die omvang van die kollaboratiewe proses en die kontekstuele elemente wat 'n spesifieke bydrae tot die situasie het, verstaan word. Vir 'n kollaboratiewe span om werklik suksesvol te wees is dit van kritieke belang dat alle rolspelers die algemene doel van die span erken en aanvaar.

Skoolgebaseerde ondersteuningsdienste en ondersteuningspanne vir onderwysers is voorbeelde van kollaboratiewe strategieë. Die vestiging van skoolgebaseerde ondersteuningsdienste is in ooreenstemming met die idee dat die skool se kapasiteit ontwikkel moet word ten einde in die individuele behoeftes van alle leerders te voorsien. Die primêre funksie van hierdie spanne sal wees om die behoeftes van leerders, onderwysers en skole te identifiseer en daarin te voorsien, en om te sorg vir deeglike georganiseerde ondersteuningsdienste (Department of Education 2001).

Ondersteuningspanne vir onderwysers verskil van didaktiese hulp- en bystandspanne, wat gewoonlik uit onderwysers, terapeute, die skoolhoof, en die leerondersteuner bestaan. Die span is daarvoor verantwoordelik dat onderwysers interne opleiding ontvang sodat hulle leerhindernisse in hul klasse kan akkommodeer (Landsberg 2005).

2.5.3 Die leerondersteuner as informasie- en konsultasieagent

Volgens Cheminai (2003) moet die rol van die leerondersteuner verskuif vanaf die prosessering van beleide na aktiewe konsultasie. Engelbrecht (2001) meld dat leerondersteuners oor uitnemende kennis en vaardighede beskik vanweë hul opleiding en dat hulle dus by geleentheid as konsultante moet optree.

Konsultasie is 'n proses eerder as 'n blote styl van interaksie en toon die volgende eienskappe (Engelbrecht 2001):

- Dit word beskou as 'n vrywillige proses en die persoon wat die rol van die konsultant speel lewer geen direkte diens of intervensie nie.
- Dit is op respek gebaseer: Die gekonsulteerde respekteer die opinie van die konsultant; eweneens respekteer die konsultant ook die siening van die gekonsulteerde.
- Die konsultant kan nie alleen aanspreeklik gehou word vir die uitkoms van die konsultasie nie aangesien die implementering van die konsultant se aanbevelings van die gekonsulteerde afhang.

Verskeie faktore speel 'n rol wanneer 'n mens 'n verhouding wil bewerkstellig tussen die konsultant en die gekonsulteerde. Hierdie faktore sluit in entoesiasme, kommunikasie, vaardighede en gemeenskaplike uitkomst. Dit is egter belangrik dat daar ook 'n vertrouensband geskep word tussen die konsultant en die gekonsulteerde.

Leerdergesentreerde konsultasie vind plaas deurdat die konsultant direkte kontak met die leerder het of indirekte kontak met hom of haar bewerkstellig deur met die leerder se ouers en/of onderwysers te gesels of hulle te raadpleeg. Professionele ondersteuners moet in ag neem dat die mees indirekte vlak van konsultasie die potensiaal het om 'n impak te maak op 'n groot aantal leerders en onderwysers. Daarom fokus onderwyserkonsultasie daarop

om die onderwyser se kennis, vaardighede en selfvertroue te versterk en te verryk. Dit handel oor aspekte rakende kurrikulumaanpassings, alternatiewe assessering, onderrigmetodes, aanpassings van die klaskamer om byvoorbeeld 'n leerder met 'n gestremdheid te akkommodeer.

Sisteemgesentreerde konsultasie is daarop gemik om verskillende sisteme te gebruik om te konsulteer. Die skoolgebaseerde ondersteuningspan is 'n manier waarop konsultasie binne die skoolsisteem bewerkstellig kan word. Die doel van die span is om die behoeftes en probleme rakende leerhindernisse te bespreek en om ondersteuningsnetwerke binne die verskillende sisteme van die leerder te skep. Leerondersteuners is verantwoordelik vir die koördinerende van so 'n span by 'n skool. Hul rol as konsultante is om hulp te verleen by die ontwerp van kreatiewe ondersteuningstrategieë, die evaluering van programme se geskiktheid, asook die evaluering van leerders se vordering en aanpassing, en om gespesialiseerde kennis te bied aangaande spesifieke leerhindernisse.

Verskillende modelle word gebruik om te demonstree hoe leerondersteuners verskillende rolle as konsultante beklee. Engelbrecht (2001) verwys na drie verskillende modelle, naamlik gedrags-, kliniese en organisatoriese konsultasiemodelle.

Die gedragskonsultasiemodel is 'n hoogs gespesialiseerde probleemoplossingsproses wat op gedragstrategieë fokus wat hindernisse moet aanspreek, waarna die kliënt dan positief beïnvloed word. Hierdie model word gewoonlik gebruik wanneer daar met 'n groot aantal mense gewerk word en dit word gekenmerk deur duidelike fases en stappe wat gevolg word. Hierdie model is 'n gepaste model vir leerondersteuners om te gebruik aangesien leerders en onderwysers inklusiewe waardes daardeur aangeleer kan word.

Die kliniese konsultasiemodel is op die presiese en akkurate identifisering van hindernisse wat die leerder as individu ervaar gemik, waarna daar dan spesifieke maniere voorgeskryf word waarop die hindernis aangespreek kan word. Hierdie model veronderstel leerondersteuners se bestaande kennis en vaardighede oor leer en ontwikkeling, maar die benadering verskil. Daar is plek vir individuele konsultasie maar anders as die mediese model neem die model die konteks van die individu in ag en die intervensie se doel is optimale funksionering van die individu. Hierdie model kan gebruik word, maar dis nie soos in die verlede die enigste model wat vir konsultasie gebruik word nie.

Organisatoriese konsultante neem aan dat daar verskillende faktore is wat 'n invloed kan hê op 'n persoon se werkomgewing. Die doel van organisatoriese konsultante is om alle faktore wat 'n invloed kan hê op onderwysers en die skoolsisteem te identifiseer, te ondersoek en te evalueer, sodat hulle kan vasstel watter faktore 'n disfunksie in 'n skool veroorsaak. Organisatoriese konsultante kan ook vasstel watter faktore leerders verhoed om hul volle potensiaal te bereik, daarom speel leerondersteuners 'n groot rol om onderwysers te ondersteun en te help om leerders met leerhindernisse in hul klasse te kan akkommodeer.

Die organisatoriese konsultasiemodel is spesifiek relevant vir leerondersteuners aangesien hierdie model op Bronfenbrenner se bio-ekologiese model gebaseer is, wat die teoretiese en konseptuele raamwerk vir leerondersteuning vorm. Beide die organisatoriese model en die bio-ekologiese model fokus op die identifisering van ondersteuningsnetwerke in die verskillende sisteme van die konteks van die leerder om potensiële hindernisse te elimineer. Hierdie model veronderstel kennis en vaardighede om geheelskoolontwikkeling, onderwysopleiding en ondersteuning en skep van ondersteuningsnetwerke te fasiliteer. Leerondersteuners moet dus verstaan hoe skole as organisasie funksioneer en hoe onderwysers leer. Leer impliseer verandering, daarom is dit belangrik dat leerondersteuners verstaan wat leer is, sodat hulle onderwysers kan ondersteun wat dit ervaar. Die leerondersteuner moet veral die kurrikulum en assesserings goed ken om onderwysers te begelei om aanpassings te kan maak.

2.6 SAMEVATTING

Die rol van die leerondersteuner is tans baie meer omvattend as vroeër. Die nuwe rolbeskrywing vereis somtyds nie net 'n verandering van optrede nie, maar ook verandering in denke. Leerondersteuners is nie altyd in die posisie waar hul al die inligting en kundigheid het nie. In die huidige toenemend interafhanklike wêreld is dit onmoontlik vir een persoon om al die kennis en vaardighede te hê om alle situasies te kan hanteer.

Die fasilitering van kollaboratiewe praktyke tussen onderwysers, leerondersteuners, ouers, die skool en professionele ondersteuners is daarom 'n belangrike rol wat leerondersteuners moet vervul. Ten einde inklusiewe onderwyspraktyke te bevorder, is 'n omvattende geheelskoolbenadering nodig wat al die aspekte van die skool se organisasie

insluit. Inklusiewe onderwys bied daarom 'n uitdaging aan leerondersteuners om hul dienste buite hul tradisionele genesende rolle uit te brei.

In hoofstuk 3 word die navorsingsparadigma en -ontwerp, navorsingsmetodologie, die generering, verwerking en bestuur van data, en die geldigheid en betroubaarheid van die bevindinge breedvoerig bespreek.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Die behoefte vir hierdie studie het ontstaan weens die veranderinge van die rol van opvoedkundige ondersteuningspersoneel, meer spesifiek die leerondersteuner, in die implementering van inklusiewe onderwys. Die navorsing het eerstens gepoog om die ervarings wat hierdie personeel (voorheen genoem 'remediërende onderwysers') tydens hul rolomskakelings na leerondersteuners gehad het te analiseer en te beskryf. Tweedens het die navorsing gepoog om die rol van die leerondersteuner te omskryf.

Om die navorsingsdoel van die studie te bereik, was dit belangrik om die mees toepaslike metodes te gebruik om die leerondersteuner se rol te omskryf. Die doel van hierdie hoofstuk is dus om die navorsingsontwerp en -metodologie op 'n meer diepgaande wyse te bespreek.

3.2 NAVORSINGSPARADIGMA EN -ONTWERP

3.2.1 Navorsingsparadigma

Terre Blanche en Durrheim (1999) definieer 'n paradigma as 'n perspektief wat as 'n raamwerk dien vir die rasionaal vir die navorsing. Verder voer hulle aan dat die tipe paradigma bepaal watter navorsingsmetodes geskik is vir die generering van die data en dus die beantwoording van die navorsingvraag. Daarom staan die navorsingsparadigma sentraal tot die navorsingsontwerp en beïnvloed dit ook die manier waarop die navorsingvraag beantwoord word. Volgens Terre Blanche en Durrheim (1999) word die navorsingsparadigma in drie dimensies verdeel, naamlik ontologie, epistemologie en metodologie. Die ontologie beskryf die aard van die werklikheid wat bestudeer word en in hierdie studie word die ervarings van leerondersteuners tydens hul rolomskakelings beskryf. Die epistemologie beklemtoon die verhouding tussen die deelnemer en die navorser om kennis te konstrueer.

Die interpretatiewe paradigma was vir verskeie redes gepas vir hierdie studie: volgens Merriam (1998) is dié paradigma gegrond op die aanname dat opvoedkundige navorsing binne hierdie paradigma 'n proses of werklike ervaring van iets is. Dit fokus dus op die

manier waarop mense hul ervaringe en die wêreld waarin hulle leef interpreteer, asook watter betekenis hulle aan hul ervaringe koppel. Die beginsels van 'n interpretatiewe paradigma strook dus met die studie, aangesien die navorser nie op feite en getalle fokus nie, maar belangstel in die betekenis en ervarings van leerondersteuners in die proses van hulle rol- en praktykomskakelings (Henning, Van Rensburg & Smit 2004).

3.2.2 Navorsingsontwerp

'n Navorsingsontwerp kan gedefinieer word as 'n strategiese raamwerk wat as 'n skakel dien tussen die navorsingsvraag en die uitvoerbaarheid van die navorsing (Terre Blanche & Durrheim 1999). Denzin en Lincoln (1998) voer aan dat 'n navorsingsontwerp uit soepel riglyne bestaan wat die teoretiese paradigma en die strategieë van navorsingsmetodes verbind. 'n Navorsingsontwerp het daarom eerstens ten doel om te verseker dat die navorsingsdoelwit bereik word en tweedens help dit die navorser om die navorsing planmatig met die beplande hulpbronne te voltooi en dit dra daartoe by dat die verskillende fasette van die ontwerp koherent is.

Die navorsing moet eers ontwerp word, want dit dien as die 'plan' wat die navorser gaan gebruik om die navorsingsvraag mee te beantwoord. 'n Navorsingsontwerp het vier dimensies, naamlik: doel, konteks, paradigma en navorsingsmetodes (Terre Blanche, Durrheim & Painter 2006). Die navorsingsontwerp se vier dimensies word grafies voorgestel in figuur 3.1

Die **navorsingsontwerp** vir die studie is 'n basiese kwalitatiewe ontwerp (Merriam 2009). 'n Basiese kwalitatiewe studie is 'n studie waar die navorser wil verstaan hoe 'n sekere groep mense hul wêreld sien en ervaar. 'n Kwalitatiewe ontwerp verskil van 'n kwantitatiewe ontwerp in die sin dat 'n kwalitatiewe studie buigsame riglyne het en dat deelnemers in hul natuurlike omgewing waargeneem word (Henning et al. 2004). Daarteenoor fokus 'n kwantitatiewe studie-ontwerp op rou feite en statistiese analise. Die navorsingstrategie is induktief, wat beteken dat navorsers vanaf die konkrete na die abstrakte werk, met ander woorde die navorser begin met data wat gegenereer is en probeer dan om afleidings te maak oor die fenomeen wat bestudeer word. Die navorser word daarom beskou as die primêre instrument wat die data insamel (Denzin & Lincoln

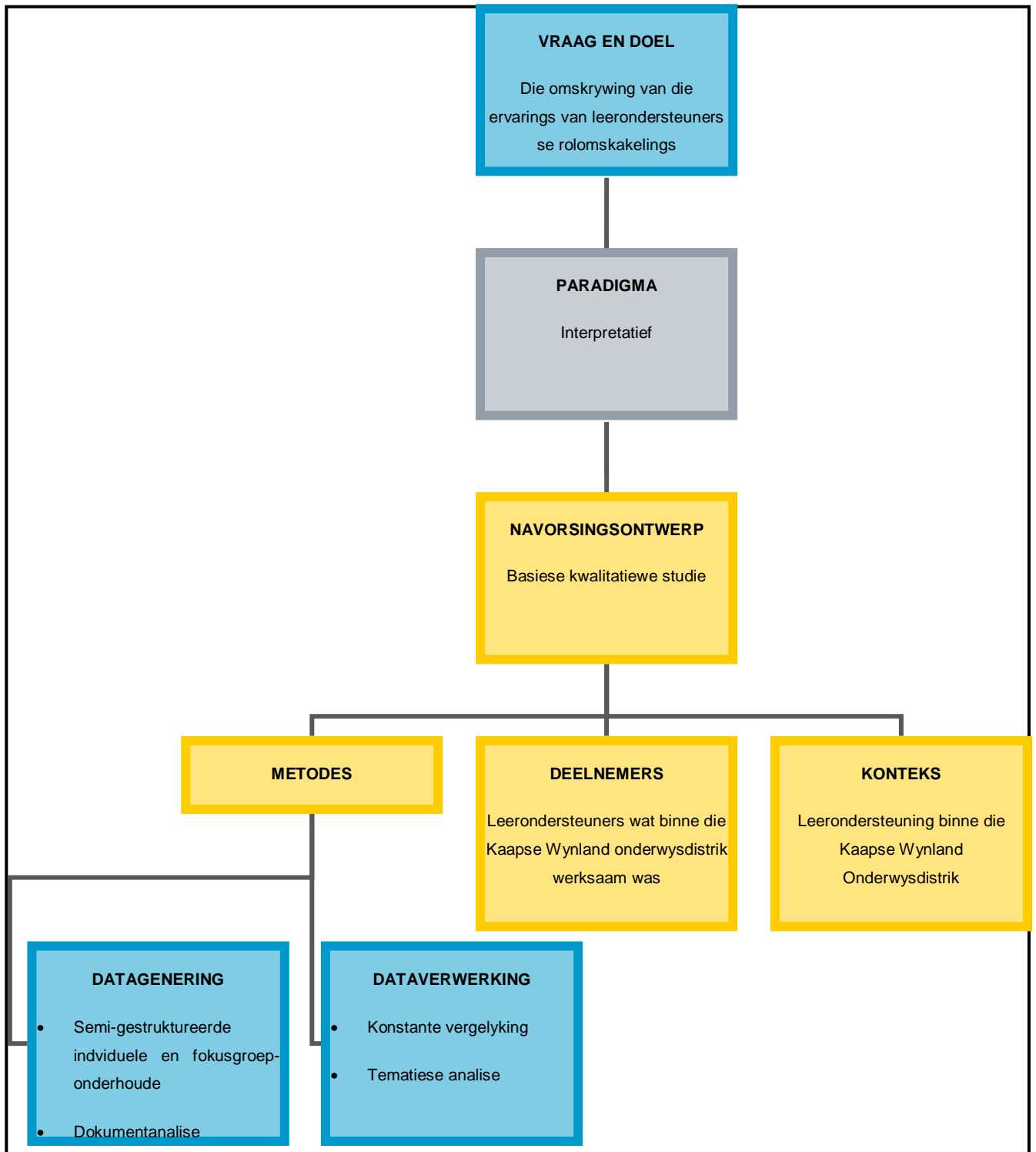
1998; Lichtman 2006; Merriam 2009). Die voordeel hieraan verbode is dat die navorser verbale sowel as nieverbale kommunikasie kan gebruik om afleidings te maak aangaande die data wat ingesamel word (Merriam 2002). Die metodes van datagenerering kan deur middel van in-diepte onderhoudsvoering en/of waarneming van mense in hul natuurlike of sosiale omgewing (Lichtman 2006) gegeneer word en die data self kan verbaal en/of visueel wees.

Met die inagneming van die vier dimensies soos vroeër genoem (Terre Blanche et al. 2006) het die navorser die volgende besluite gemaak ten opsigte van die studie: Die **doel** van die studie was om vas te stel hoe remediërende onderwysers hul rolomskakelings na leerondersteuners ervaar het. Tweedens het die studie ook ten doel gehad om die konteks van leerondersteuners binne die Kaapse Wynland-onderwysdistrik beter te kan omskryf. Weens die verskillende kontekste waarbinne leerondersteuners beweeg word daar in die literatuur en beleidsdokumente nie 'n spesifieke definisie gekoppel aan die rol van die leerondersteuner nie (Szwed 2007a; Mackenzie 2007). Die studie het dus gepoog om die rol van die leerondersteuner, soos wat dit organies ontwikkel, binne die Kaapse Wynland-onderwysdistrik as **konteks** beter te begryp (sien 4.4.1). Die interpretatiewe **navorsingsparadigma** is as raamwerk vir die studie gebruik. Kwalitatiewe metodes is gebruik om vas te stel watter ervarings opvoedkundige ondersteuningpersoneel het tydens hul rolomskakelings na en praktykontwikkeling as leerondersteuners. Die **navorsingsmetodes** wat vir datagenerering gebruik is, was semi-gestruktureerde individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude met leerondersteuners binne die Kaapse Wynland-onderwysdistrik. Dokumente rakende leerondersteuners wat deur die WKOD uitgereik is, is ook bestudeer (sien Bylae G). Die data wat gegeneer is, is inductief geanaliseer om herhalende patrone en algemene temas te identifiseer.

3.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.3.1 Navorsingspopulasie en steekproef

Die populasie waarop hierdie studie gefokus het, het uit leerondersteuners bestaan wat werksaam was binne die Kaapse Wynland-onderwysdistrik. Uit die populasie is 'n steekproef gekies. 'n Steekproef het te make met besluite wat geneem word oor watter



Figuur 3.1 Die navorsingsontwerp (Aangepas uit Terre Blanche et al. 2006:37)

mense, instansies, gebeure of sosiale prosesse waargeneem wil word binne die populasie (Henning et al. 2004).

Die grootte van die steekproef speel 'n belangrike rol in die navorsingsproses. Die navorser moet seker maak dat die steekproef groot genoeg is om te verseker dat afleidings gemaak kan word oor die populasie (Henning et al. 2004). Die grootte van die steekproef hang af van die tipe studie wat onderneem word. Soms word die grootte van die studie bepaal deur statistiese kriteria, met ander woorde tot hoeveel mense die navorser toegang het of die hoeveelheid geld of tyd wat beskikbaar is vir die studie. Daar bestaan verskeie tipes steekproewe en daarom is dit belangrik dat navorsers een kies wat by die studie pas (Terre Blanche et al. 2006).

Die ontwerp van my studie was 'n basiese kwalitatiewe ontwerp en daarom was die fokus nie op groot toevallige steekproewe nie, maar was daar spesifieke kriteria waaraan die steekproef moes voldoen om voldoende data te genereer vir 'n ryk, digte beskrywing en analise. Flick (2009) verwys na hierdie tipe steekproef as doelgerigte steekproefneming. Die kriteria wat gebruik is om die deelnemers in hierdie studie te kies was:

- Hulle moes poste as leerondersteuners beklee.
- Hulle moes werksaam wees in die Kaapse Wynland-onderwysdistrik.
- Leerondersteuners moes voorheen, voor die herstrukturering, as remediërende onderwysers gewerk het.

Tabel 3.1 toon die biografiese besonderhede van die deelnemers.

Tabel 3.1 Biografiese besonderhede van die deelnemers

Ouderdom	Totale jare onderwysondervinding	Kwalifikasie(s)	Aantal skole	Aantal jare as leerondersteuner
49	26	<ul style="list-style-type: none"> GOS¹ 	2	10
60	28	<ul style="list-style-type: none"> B Ed (4 jaar) Diploma in Remediërende Onderwys (1 jaar) 	1	10
53	27	<ul style="list-style-type: none"> B Ed (4 jaar) Diploma in Remediërende Onderwys (1 jaar) B Ed Hons (Onderwysbestuur) 	2	3
32	10	<ul style="list-style-type: none"> B Ed (4 jaar) B Ed Hons (Leerondersteuning) 	2	9

In hoofstuk 4 word skuilname gebruik om na die deelnemers te verwys ten einde hul identiteit te beskerm. In die teks word daar soos volg na die deelnemers verwys:

- Lisa – ID1²
- Rina – ID2
- Beatrix – ID3

¹ Gespesialiseerde Onderwys sertifikaat

² ID is die afkorting vir individuele-onderhouddeelnemer.

- Anita – ID4

Daar word soos volg na deelnemers in die fokusgroeponderhoud verwys:

- FD1³
- FD2
- FD3
- FD4

Soos in tabel 3.1 aangedui, het die deelnemers tussen 10 en 28 jaar onderwyservaring gehad en tussen 3 en 10 jaar ervaring as leerondersteuner. Twee van die vier het spesifieke opleiding gehad in spesialiseringsonderwys en een in leerondersteuning.

3.3.2 Metodes van datagenerering

Die vernaamste metodes van datagenerering in kwalitatiewe navorsing is gewoonlik onderhoudvoering, waarneming en dokumentanalise (Marshall & Rossman 2006). Om die doel van hierdie studie te bereik is data gegenereer deur semi-gestruktureerde individuele onderhoude, fokusgroeponderhoude en analise van relevante dokumente.

3.3.2.1 Semi-gestruktureerde individuele onderhoude

Merriam (2009) definieer onderhoude as gesprekke wat gevoer word met 'n bepaalde doel, waar die doel die generering van spesifieke data is om die navorsingsvraag te beantwoord. Onderhoudvoering stel die navorser in staat om toegang te verkry tot die deelnemer se wêreld en om die deelnemer se perspektief te verstaan (Patton 2002). Volgens Henning et al. (2004) is die sentrale doel van onderhoudvoering dus om dit wat individue dink, voel en doen aangaande 'n spesifieke fenomeen te ontsluit. Die doel van onderhoudvoering tydens hierdie studie was om inligting te genereer met betrekking tot die

³ FD is die fokusgroepdeelnemer.

gevoelens, opinies, denke en ervaring van leerondersteuners tydens hul rolomskakeling en praktykontwikkeling as leerondersteunende onderwysers.

Volgens Denzin en Lincoln (1998) en Merriam (2009) kan onderhoudvoering gestruktureerd, semi-gestruktureerd of ongestruktureerd wees. Vir elk van die verskillende tipes onderhoudvoering is daar verskillende metodes van datagenerering, steekproeftrekking en veral dataverwerking (Henning et al. 2004). Gestruktureerde onderhoude word gekenmerk deur vooropgestelde vrae, met spesifieke bewoording wat gebruik word. Tydens gestruktureerde onderhoude word daar nie afgewyk van die volgorde waarin vrae gevra word nie. 'n Spesifieke lys van vrae word aan elke deelnemer gevra (Merriam 2009). Daarteenoor is ongestruktureerde onderhoude 'n gemaklike gesprekvoering tussen die navorser en die deelnemer (Patton 2002). Semi-gestruktureerde onderhoude bevat elemente van beide die gestruktureerde en ongestruktureerde onderhoude. 'n Onderhoudsgids word opgestel waarin die demografiese afdeling van die onderhoud normaalweg gestruktureerd is, terwyl die res van die onderhoudsgids slegs gebruik word as 'n raamwerk om te verseker dat al die temas en aspekte wat die navorser wil verken, gedek word. Daar mag dus afgewyk word van die bewoording van die vrae en die volgorde waarin die vrae gevra word na gelang van die response van die deelnemer. Die grootste deel van die onderhoud word bepaal deur 'n lys van temas wat verken word (Merriam 2009; Patton 2002).

Die tipe onderhoud wat vir hierdie navorsingstudie gebruik is, is die semi-gestruktureerde onderhoud. Hierdie manier van onderhoudvoering stel die navorser in staat om meer buigsaam te wees in die tipe vrae wat gevra word, asook om die volgorde van vrae te verander soos dit by elke deelnemer pas. Die onderhoudsgids dien ook as 'n raamwerk vir die navorser om te verseker dat die navorser al die temas binne 'n gegewe tyd dek (sien Bylae C). Dit is die navorser se verantwoordelikheid om tydens die onderhoude 'n gemaklike atmosfeer te skep. Die individuele onderhoude het plaasgevind in 'n stil vertrek wat vir elke deelnemer gerieflik en toeganklik was. Volgens Patton (2002) is dit belangrik dat deelnemers op 'n gemaklike en ontspanne wyse hul ervarings en perspektiewe met die navorser kan deel. Dit was daarom vir my as navorser belangrik dat die deelnemers die

tyd en plek van die onderhoude bepaal en dat al die deelnemers ook die versekering gekry het dat hul deelname aan die onderhoude vrywillig was (Patton 2002) (sien Bylae B).

'n Diktafoon is gebruik om elke onderhoud vas te lê, vanwaar dit woordeliks deur die navorser getranskribeer is. Elke onderhoud het minstens 50 minute geduur en was in die vorm van gemaklike gesprekvoering tussen die navorser en die deelnemer.

Die nadeel van individuele onderhoude is dat daar somtyds nie 'n natuurlike proses van gesprekvoering is nie en dat dit by tye té gestruktureerd kan wees (Silverman 2004). Daar is ook nie groepdinamika wat sorg dat deelnemers oor sekere aspekte debatteer, verskil of saamstem nie. Groepdinamika lei tot interaksie tussen die deelnemers en dit skep geleentheid vir verdere temas waaraan die navorser nie vooraf gedink het nie om te ontwikkel (Marshall & Rossman 2006). Fokusgroeponderhoude word daarom as 'n waardevolle metode beskou waarmee data ingesamel kan word. Hierdie tipe onderhoud word vervolgens bespreek.

3.3.2.2 Fokusgroeponderhoude

'n Fokusgroeponderhoud is 'n onderhoud oor 'n spesifieke onderwerp, met 'n groep deelnemers wat kennis oor die onderwerp het (Merriam 2009). Die samestelling van die groep hang af van die onderwerp wat bespreek word. Doelgerigte steekproeftrekking moet verkieslik gebruik word, sodat mense wat goed ingelig is oor die onderwerp en ervaring daarvan het ('information rich cases') deel vorm van die bespreking (Lichtman 2006). Daar is normaalweg tussen 4 en 12 deelnemers wat gekies word omdat hulle sekere eienskappe deel en wat 'n bydrae kan maak om die doel van die studie te bereik (Marshall & Rossman 2006).

Die doel van fokusgroeponderhoude is om deelnemers in 'n ontspanne en natuurlike omgewing oor 'n onderwerp te laat gesels. Om gesprekvoering aan te moedig is dit soms nodig om na ander mense se opinies oor 'n saak te luister. 'n Fokusgroeponderhoud skep 'n geleentheid waar mense hul opinies kan lug en daaroor kan gesels (Marshall & Rossman 2006). Hierdie manier van onderhoudvoering stel die navorser ook in staat om tydens die gesprekke ander temas te ontdek wat moontlik voorheen nie oorweeg is nie.

My rol as navorser tydens die fokusgroeponderhoud was dié van 'n mediator. As mediator was dit my verantwoordelikheid om 'n ondersteunende atmosfeer te skep in 'n veilige omgewing. Ek het weer eens seker gemaak dat al die deelnemers daarvan bewus was dat hulle deelname aan die gesprek vrywillig was en dat die vrae wat bespreek sou word nie diskriminerend of nadelig sou wees vir enige deelnemer nie. Die sentrale fokusvraag was: Beskryf die leerondersteuner en leerondersteuning binne die Kaapse Wynland-onderwysdistrik.

Ek het die bogenoemde vraag gebruik as vertrekpunt om gesprekvoering tussen deelnemers aan te moedig sodat deelnemers hul verskillende opinies en sieninge oor die onderwerp kan lug (Marshall & Rossman 2006). Kernwoorde is gebruik om die gesprek te lei om verdere temas wat relevant tot die navorsing was, te bespreek (sien Bylae C). Die fokusgroeponderhoud het 60 minute geduur en die gesprek is op band opgeneem, waarna dit getranskribeer is.

'n Fokusgroeponderhoud is aan die begin van my studie gebruik, want volgens Patton (2002) is dit 'n manier om inligting oor 'n tema in te samel, wat dan as vertrekpunt vir individuele onderhoude gebruik kan word. 'n Fokusgroeponderhoud was voordelig vir die studie, aangesien dit my in staat gestel het om interaksie te hê met al die deelnemers en 'n goeie verhouding met elke deelnemer op te bou. Dit het ook die geleentheid geskep om sekere temas op te volg en duidelikheid te kry oor aspekte wat somtyds onduidelik of vaag kan wees. Alhoewel die data wat uit die onderhoud verkry is gebruikersvriendelik was, was dit tydrowend om die fokusgroeponderhoud te transkribeer. Nog 'n nadeel van fokusgroeponderhoude is dat dit moeilik is om al die deelnemers gelyktydig op een plek bymekaar te kry. Deelnemers is ook geneig om in 'n groep nie altyd hul eerlike opinie te lug nie, aangesien hulle bang is vir konflik (Patton 2002). Daarom was die goeie vertrouensverhouding belangrik.

3.3.2.3 Dokumentanalise

Flick (2009) beskryf dokumente as gestandaardiseerde artefakte, aangesien hulle in 'n spesifieke formaat voorkom. Dokumente sluit in: notas, gevallestudies, verslae, dagboekinskrywings, sertifikate, briewe, dokumente en getuigskrifte (Merriam 2009).

Marshall en Rossman (2006) beskryf dokumentanalise as 'n beskeie metode wat gebruik word om die waardes en menings van die deelnemers binne hul konteks voor te stel. Omsendbriewe en dokumentasie van die Wes-Kaap Onderwysdepartement, rakende die posbeskrywings van leerondersteuningsonderwysers, is ter ondersteuning van die onderhoude gebruik om data te genereer. Aantekeninge oor die navorsingsontwerp en veldnotas van die deelnemers is as sekondêre data gebruik in die datagenereringsproses.

3.3.3 Dataverwerking

3.3.3.1 Inleiding

Patton (2002) definieer dataverwerking as die proses waar daar orde gebring word met betrekking tot alle data wat gegenereer is. Data verwys na materiaal wat gegenereer is gedurende die navorsingsproses. Die data word woordeliks getranskribeer, sodat dit in 'n sekere vorm voorgestel kan word, waarmee die navorser makliker kan werk. Transkripsies word vir die dataverwerking gebruik sodat sekere aspekte van die data uitgelig kan word en om minder belangrike aspekte uit te filter (Gibson & Brown 2009).

Data kan georganiseer word in patrone, kategorieë en basiese beskrywende eenhede, vanwaar die navorser die rou data kan 'vertaal' tot inligting wat betekenisvol is (Patton 2002). Die opnames van die fokusgroep- en individuele onderhoude is woordeliks getranskribeer en die 'rou' data is tot betekenisvolle inligting verwerk voordat dit gebruik is.

Volgens Gibson en Brown (2009) is tematiese analise 'n proses waar data verwerk word na aanleiding van die ooreenkomste, verskille en verhoudings wat binne die data voorkom. Om die data vir die studie te verwerk is Gibson en Brown se riglyne vir tematiese analise gebruik, asook Terre Blanche et al. (2006) se vier stappe in interpretatiewe data-analise.

3.3.3.2 Stappe tydens dataverwerking

Ek het tydens die dataverwerking vier stappe gevolg. Eerstens het ek begin met 'n proses van familiariteit en indompeling (Terre Blanche et al. 2006). Tydens hierdie proses het ek begin om bekend te raak met die data en myself te verdiep (in te dompel) in al die

ingesamelde data, naamlik dokumente en transkripsies. Daar is gewerk met transkripsies, notas is gemaak en diagramme is opgestel.

Die tweede stap is om deur induksie onderliggende temas uit te lig (Terre Blanche et al. 2006). Volgens Patton (2002) is die doel van die induktiewe metode om temas uit die data te konstrueer. As navorser het ek dus nie die temas en kategorieë vooraf bepaal nie; hulle het voortgespruit uit die data wat gegenereer is. Terre Blanche et al. (2006) verwys na die van-onder-na-bo-benadering waar die navorser die data bestudeer wat gegenereer is en dan daarvolgens die data in natuurlike onderliggende beginsels kategoriseer. Volgens Gibson en Brown (2009) is daar drie algemene konsepte in tematiese analise wat die navorser kan gebruik om temas in die data te identifiseer. Eerstens kan die navorser begin deur ooreenkomste in die data te ondersoek, met ander woorde alle aspekte van die data wat onder een spesifieke opskrif geklassifiseer kan word, word geïdentifiseer; tweedens kan die verskille wat in die data voorkom, uitgelig word en derdens kan die navorser die verhouding tussen die verskillende kategorieë ondersoek. Merriam (2009) verwys hierna as die konstante vergelykende metode.

Ek het my dataverwerking begin deur my eerste transkripsie te bestudeer om beskrywende segmente van die data uit te lig. Daarna het ek die 'stukkies' data wat bymekaar pas, saam gegroep en die groep 'n naam gegee. Volgens Merriam (2009) is dit 'n goeie manier om kategorieë te identifiseer. Soos ek nog data ingesamel het en dit geanaliseer het, het ek probeer vasstel watter data in my eerste kategorie 'inpas'. Data wat nie daar gepas het nie is gekodeer om later te gebruik. Gibson en Brown (2009) definieer kodering as 'n metode wat gebruik word om 'n kategorie te skep, wat gebruik kan word om 'n algemene aspek van die data te beskryf. Ek het oop kodering (Merriam 2009) gebruik om die teksdomein (sien figuur 3.2) van die data op te breek in betekenisvolle dele om dit later onder een hoofkategorie saam te groepeer met temas wat bespreek kan word. Hierdie manier van kodering word aksiale kodering genoem (Merriam 2009).

Tydens die dataverwerkingsproses het ek aanvanklik induktief gewerk terwyl ek die data 'ontdek' het. Soos ek sin begin maak het van die data en die data van verskillende bronne geverifieer het, het ek meer deduktief gewerk. Inligting in die dokumente oor die

posbeskrywings van leerondersteunende onderwysers wat deur die WKOD uitgereik is, is geverifieer met die data van transkripsies van die onderhoude. Die dokumente van die WKOD is in samewerking met die transkripsies gebruik om te help om die temas aan te vul en uit te brei. Merriam (2009) stel hierdie proses voor soos in figuur 3.3 uiteengesit.

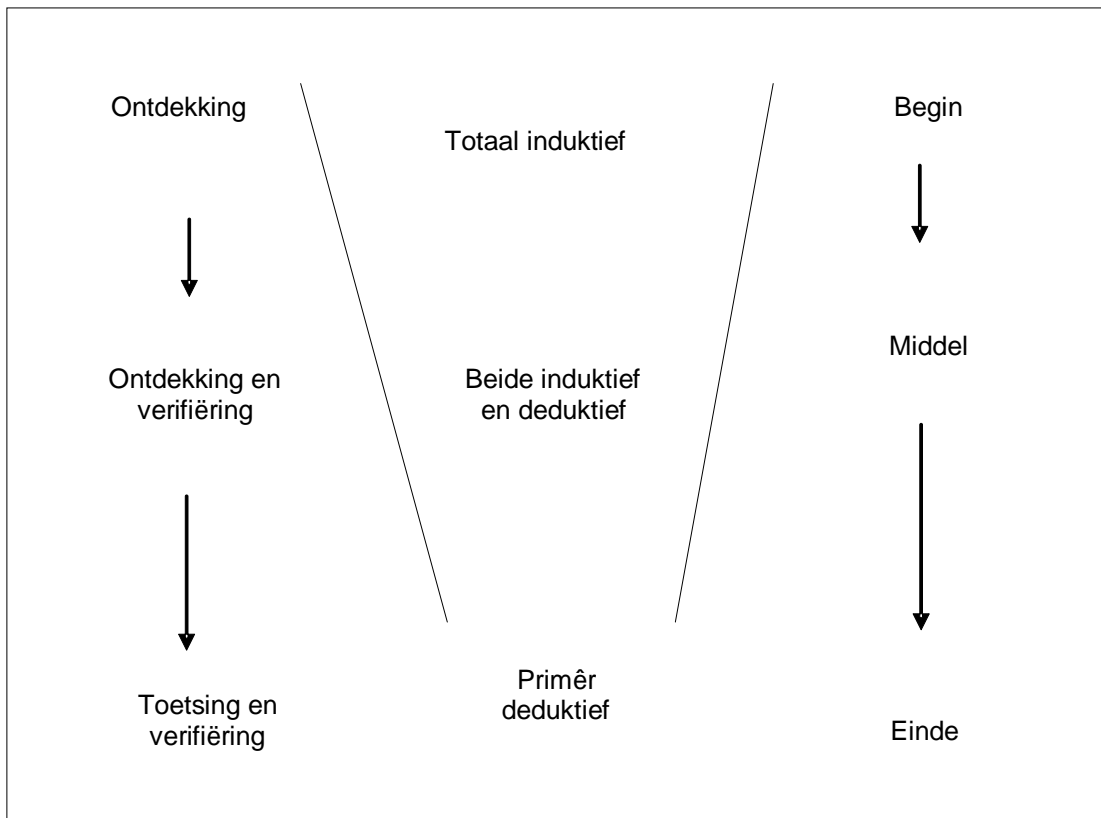
Die derde stap was om die temas in meer diepte te bestudeer om sodoende afleidings te maak rondom die data wat gegenereer is en om die navorsingsvraag, naamlik watter ervaringe 'remediërende onderwysers' gehad het tydens hul rolomskakelings na leerondersteuners, te kon beantwoord.

Die laaste stap waarna Terre Blanche et al. (2006) verwys, is die interpretasie van die navorsing. Tydens hierdie stap het ek 'n geskrewe stuk geproduseer oor die fenomeen wat bestudeer was. Hierdie stap verwys na die bevindinge en interpretasie wat ek gemaak het nadat ek afleidings gemaak het van die data wat verwerk is. Henning et al. (2004) voer aan dat kwalitatiewe beskrywing sonder interpretasie en 'n vlak van verklaring onvoldoende is. Daarom verduidelik ek die bevindinge aan die hand van die literatuur. Die bevindinge en resultate van die data word volledig bespreek en aangebied in hoofstuk 4.

Individuele onderhoud, deelnemer 1, 26 Mei 2010

- 1 M: Vertel my bietjie meer van jou werk as leerondersteuner.
- 2 D1: [Lag] ja ... dis nogal 'n moeilike vraag om te beantwoord.
- 3 Wel, my werk behels mos nou net **om ondersteuning te bied eerstens**
- 4 **aan die opvoeder** uhm en dan is dit mos nou [pouse] om die leerders ek hoop my stem dra ...
- 6 M: Ja- moenie bekommerd wees nie, ek het dit getoets! **Ondersteuning**
- 7 D1: Dan is dit mos nou aan die leerders wat uhm ... uitvalle het of **aan**
- 8 stoonnisse het of probleme het veral in wiskunde en geletterdheid en dan **opvoeders en**
- 9 **ondersteun ek ook mos daar** en dan moet ons ook leerders identifiseer vir **leerders**
- 10 spesiale skole en ons moet die toetsing van hulle waarna ons hulle dan **Ervaring van**
- 11 verwys na die sielkundige en so aan en dan is ons ook mos **deel van die TST** **deelnemer**
- 12 **of OOS** waar ons ook nog probleemgevalle bespreek [pouse] en uhm dit is nou **Medewerking**
- 13 omtrent alles in 'n neutedop. Ja ek **geniet nogal baie wat ek doen** uhm dit **Kollaborasie**
- 14 is egter so dat ons nie wonderwerke kan verrig nie, want daar is opvoeders
- 15 wat **verwag dat as ons met daai kind werk, dan moet daai kind sommer**
- 16 **nou uhm goed vorder** en dit is nie so nie, **dit is 'n proses**, wat as ek nou kyk as ek
- 17 nou leerders onttrek vir drie dae, ek kry hulle vir 'n uur en 'n half en ek probeer mos
- 18 nou **ook saam met die opvoeder werk** uhm die lesse wat hy nou gee – as hy sê nou
- 19 maar besig is met klanke, dan sal ek ook nou daai klanke doen.

Figuur 3.2 Voorbeeld van kodering



Figuur 3.3 Dataverwerkingsproses

3.4 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE STUDIE

Geldigheid en betroubaarheid is twee belangrike aspekte van die navorsing, aangesien dit tot die geloofwaardigheid van die studie bydra (Merriam 2009). Dit is egter belangrik dat die persone wat die navorsing lees die grondslag waarop die navorsing uitgevoer is, die doel en metodes wat tydens die generering van data gebruik is en die prosesse wat gevolg is om die data voor te stel sal verstaan.

Vervolgens word die geldigheid en betroubaarheid van die studie bespreek.

3.4.1 Geldigheid

Navorsingstudies wat gedoen word rakende kwessies in die onderwys beklemtoon die belangrikheid van geldigheid van hierdie studies. Eisenhart en Howe (1992:644) definieer geldigheid as “the trustworthiness of inferences drawn from data”. Volgens Henning et al. (2004) is die geldigheid van ’n studie die toets om te sien of dit wat ondersoek moes word,

wel ondersoek is. Die geldigheid van 'n navorsingsontwerp verwys daarom na 'n ontwerp wat voortdurend gekontroleer, bevraagteken en teoreties geïnterpreteer word. Die geldigheid van 'n studie is dus 'n belangrike komponent, aangesien dit gaan bepaal of die resultate van die studie oortuigend is of nie (Henning et al. 2004).

Volgens Eisenhart en Howe (1992) is dit eerstens belangrik dat indien 'n navorsingstudie as geldig beskou wil word, die navorsingsvraag die dataversamelingsmetodes moet bepaal en nie andersom nie. Tweedens is dit ook belangrik dat die navorsing nie uitgevoer kan word tensy dit gedryf word deur spesifieke geloofwaardige redes vir die tipe navorsingsontwerp en datagenereringsmetodes, wat gekies is nie. Laastens is dit egter belangrik dat die data van 'n studie getoets moet word aan bestaande literatuur en in die lig daarvan oorweeg moet word.

Daar kan onderskei word tussen twee verskillende geldigheidsvorme, naamlik interne en eksterne geldigheid (Eisenhart & Howe 1992). Interne geldigheid fokus eerstens op hoe die bevindinge in die studie werklik weerspieël is en tweedens hoe kongruent die bevindinge met die werklikheid is (Merriam 2009). Ek het aan die hand van die strategieë wat Merriam (2009) voorstel gewerk om die interne geldigheid van die studie te verhoog. Eerstens is die interne geldigheid van hierdie studie verhoog deur triangulering. Triangulering word toegepas wanneer daar verskillende metodes gebruik word om data mee te genereer (Merriam 2009). Vir hierdie studie het ek twee tipes onderhoude asook dokumentanalise as metodes gebruik om data te genereer en te verifieer.

Die tweede strategie waarna Merriam (2009) verwys is validering deur die deelnemers. Dit behels deelnemers se terugvoer oor die data wat gegenereer is. Die deelnemers aan hierdie studie het terugvoer gegee oor die data wat gegenereer is. Dieselfde deelnemers wat aan die individuele onderhoud deelgeneem het, het ook aan die fokusgroeponderhoud deelgeneem. Na afloop van die fokusgroeponderhoud is data dadelik getranskribeer, en die data van hierdie onderhoude is dan tydens die individuele onderhoude geverifieer. Dit het my gehelp om seker te maak dat die regte afleidings en interpretasie van die data gemaak is.

Datagenerering het oor 'n tydperk van vyf maande plaasgevind, sodat die data voortdurend opgegradeer en geverifieer kon word met bestaande praktyke. Merriam (2009) beskou dit as 'n derde strategie om die geldigheid van 'n studie te verhoog.

Die vierde strategie om interne geldigheid te verhoog hou verband met die rol wat die navorser in die studie speel. As navorser was dit vir my belangrik om te fokus op die ervaringe wat leerondersteuners tydens hul rolomskakelings gehad het, sodat ander leerondersteuners kan baat vind by hul ondervinding. Ek was ook die primêre instrument waardeur data gegenereer is (Merriam 2009). Ek het onderhoude gevoer met leerondersteuners, waarna ek die data geanaliseer en verwerk het om sodoende my navorsingsdoel te bereik. Deurdad ek as navorser die heelyd betrokke was by die navorsingsproses en oor die ontwerp, teorie en ontledingsproses kon reflekteer, het dit tot die verhoging van die studie se interne geldigheid bygedra. Deelnemers se eie woorde en interpretasies van konsepte is gebruik om die bevindinge van die studie voor te stel in hoofstuk 4, wat dan ook tot die interne geldigheid van die studie bydra (Maxwell 2002).

Tydens die studie het my studieleier terugvoer gegee oor my navorsingsontwerp en die afleidings en interpretasies wat ek oor die rou data gemaak het. Dit was bevorderlik vir my voortdurende refleksie oor die bevindinge en afleidings en dit het ook daartoe bygedra dat die mees geskikte metodes gebruik is om die data te genereer. Merriam (2009) beskou die interaksie tussen die navorser en kollegas as 'n vyfde strategie om die geldigheid van die studie te verhoog.

Die laaste strategie waarna Merriam (2009) verwys is die ouditspoor. Om die geldigheid van die studie te verhoog moet 'n goeie beskrywing gegee word van die metodes en prosedures wat gevolg is om die studie uit te voer. Die navorser moet ook redes aanvoer waarom hy of sy hierdie metodes en prosedures gevolg het. Die navorsingsmetodologie is in afdeling 3.3 volledig uiteengesit en bespreek.

Eksterne geldigheid verwys na die bekendmaking van die studie se resultate na die wyer gemeenskap (Eisenhart & Howe 1992). Eksterne geldigheid het dus te make met beperkings van die studie wat die veralgemening van die studie se resultate kan beïnvloed. Die deelnemers aan die studie is beperk tot leerondersteuners van die Kaapse

Wynland-onderwysdistrik, maar aangesien leerondersteuning 'n universele konsep is, mag die resultate van die studie moontlik van toepassing wees op leerondersteuners in ander kontekste. In kwalitatiewe navorsing is die doel van die navorsing nie veralgemening nie. Die lesers besluit self of die konteks ooreenstem met die konteks van hulle eie navorsing. Dit is daarom belangrik om 'n ryk, digte beskrywing van beide die konteks en die prosedures en bevindinge te gee sodat die leser 'n oordeel hieroor kan vel (sien argumente oor kontekste in hoofstukke 1,4 en 5).

3.4.2 Betroubaarheid

Kirk en Miller (1986, in Silverman 2004:285) definieer betroubaarheid as “the degree to which the findings are independent of accidental circumstances of the research”.

Volgens Peräkylä (2004) word die betroubaarheid van 'n studie gemeet aan kwaliteitopnames en -transkripsies wat tydens die datagenereringsproses gemaak word. Die betroubaarheid van hierdie studie is verhoog deur gebruik te maak van semi-gestruktureerde en fokusgroeponderhoude as 'n metode om data te genereer. As navorser het ek sodoende toegesien dat inligting wat van waarde is vir die studie gegenereer en getranskribeer word.

Die strategieë wat deur Merriam (2009) voorgestel is om die geldigheid van die studie te verhoog is ook gebruik om toe te sien dat die studie betroubaar is. Die strategieë is in afdeling 3.4.1 bespreek.

3.5 ETIESE OORWEGINGS

Etiese oorwegings is 'n baie belangrike komponent in enige navorsingstudie, aangesien dit op die beskerming van deelnemers wat aan die studie deelneem fokus (Flick 2009). Dit is die rol van die navorser om te verseker dat die etiese riglyne gevestig is voordat die navorsing begin.

Etiese kodes word geformuleer om die verhouding van die navorser tot die deelnemers en die veld waarin die navorsing uitgevoer gaan word, te reguleer. Beginsels van

navorsingsetiek lê sterk klem daarop dat die navorsingsproses nie nadelig sal wees vir deelnemers nie en dat hul behoeftes en belange in ag geneem en gerespekteer sal word.

Murphy en Dingwall (2001) verwys na vier etiese beginsels wat te make het met vrywillige deelname. Hierdie beginsels fokus spesifiek daarop om nie inbreuk te maak op deelnemers se privaatheid nie en om die deelnemers deeglik in te lig oor die doelwitte van die studie.

Die eerste beginsel is dié van geen kwaadwilligheid. Hierdie beginsel lê klem daarop dat die navorsing wat uitgevoer word geen deelnemers mag skade aandoen of benadeel nie. Die tweede beginsel waarna Murphy en Dingwall (2001) verwys is die outonomie op selfmotivering. Hierdie beginsel verseker dat die waardes en besluite van die deelnemers gerespekteer word. Goeie bedoelings is die derde beginsel en fokus daarop dat die studie voordelig sal wees vir ander navorsers en die groter gemeenskap. Die navorser moet daarom nie net die studie aanpak omdat slegs hy of sy daaruit gaan voordeel trek nie. Die vierde en laaste beginsel is regverdigheid, wat vereis dat alle deelnemers regverdig en op 'n gelyke manier behandel moet word.

Hierdie navorsingstudie het gepoog om al vier bogenoemde beginsels te alle tye tydens die studie toe te pas. Voordat enige veldwerk in hierdie studie begin is, is klaring ontvang van die Etiekkomitee van die Universiteit Stellenbosch om te verseker dat die navorsing nie nadelig is vir enige deelnemers nie (sien klaringsbrief: Bylae D). Deelnemers kon ook op enige stadium van die studie onttrek sonder om benadeel te word. Enige deelname van die leerondersteuners was derhalwe vrywillig. Deelnemers het 'n etiese klaringsvorm ontvang (sien Bylae B) waarin die etiese riglyne uiteengesit is en hulle kon skriftelik inwillig om deel te neem. Die dokument sluit onder meer in die doel van die studie, die aard en omvang van onderhoude en prosedures wat gevolg sou word. Daar is ook duidelik uiteengesit wat die risiko's verbonde sou wees aan die studie en watter voordele uit deelname aan die studie sou spruit.

Die data is vertroulik hanteer. Alle rou data (opnames en transkripsies) is toegesluit en data op die rekenaar is deur 'n wagwoord beskerm. Slegs die navorser en studieleier het toegang tot die rou data gehad. Verder is skuilname gebruik om die identiteit van die

deelnemers te beskerm. Rou data is versigtig gekies om hulle nie identifiseerbaar te maak nie. Aangesien die data anoniem gehou is, is die Wes-Kaap Onderwysdepartement of die Kaapse Wynland-onderwysdistrik onder geen omstandighede deur een van die deelnemers of die navorser in die ondersoek benadeel of geïnkrimineer nie.

3.6 OPSOMMING

Hierdie hoofstuk het gefokus op die beskrywing en bespreking van die navorsingsmetodologie wat onderliggend aan hierdie studie is. Die navorser het klem gelê op aspekte van geldigheid en betroubaarheid wat die geloofwaardigheid van die studie sou verhoog en aandag is gegee aan die etiese beginsels wat 'n belangrike komponent van 'n navorsingstudie is.

HOOFSTUK 4

BESKRYWING VAN DIE BEVINDINGE

4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus op die bevindinge van die data wat gegenereer is om sodoende die navorsingsvrae te beantwoord. Deur die studie wou ek graag die volgende vrae beantwoord:

1. Wat is die leerondersteuners in die Kaapse Wynland-onderwysdistrik se ervarings tydens hul rol- en praktykomskaelings?
2. Wat is die rol van die leerondersteuner binne inklusiewe onderwys?

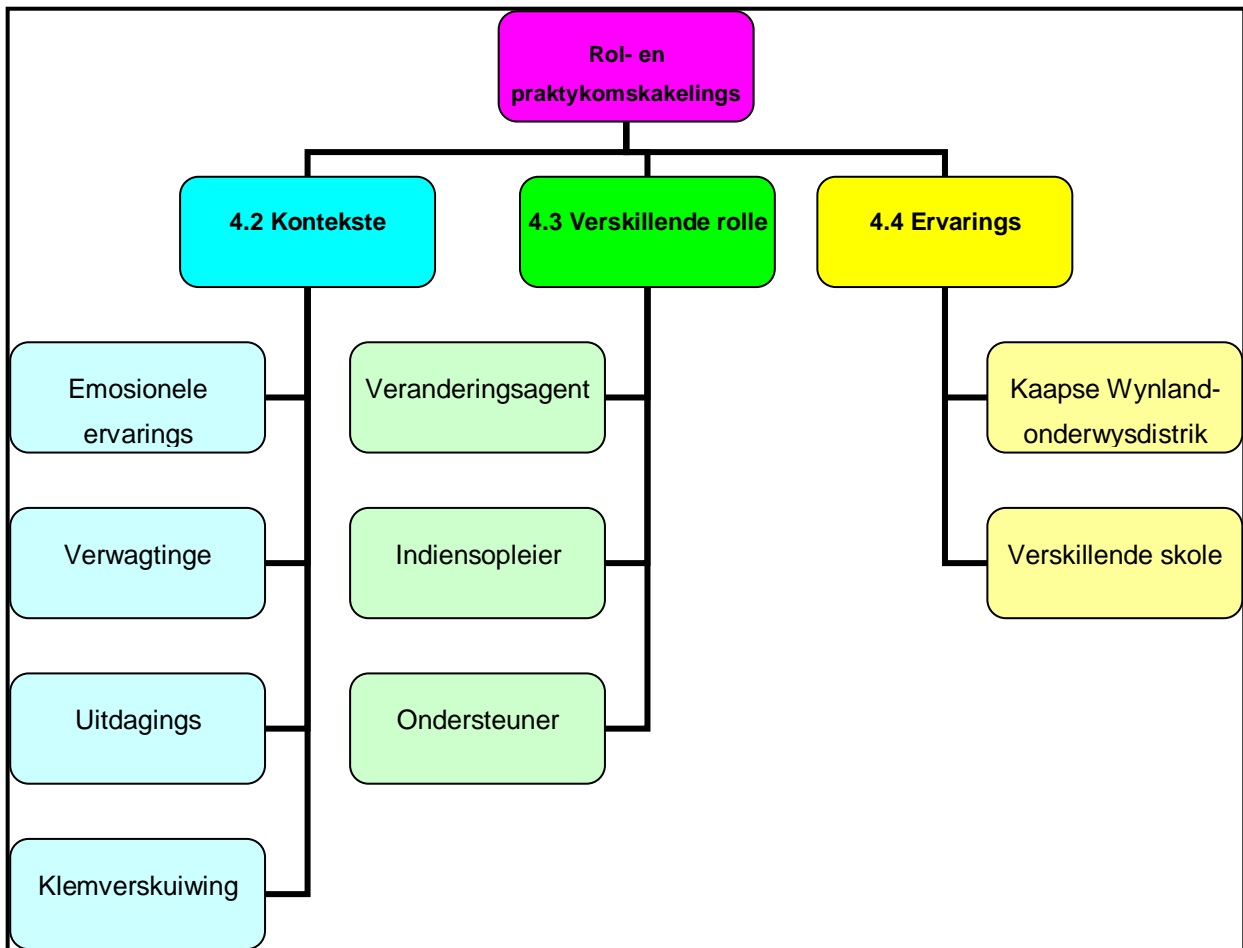
Nadat die data deur individuele en fokusgroeponderhoude gegenereer is, is dit getranskribeer en gekodeer. Dokumente wat van die WKOD en deelnemers verkry is, is ook bestudeer om die volgende hoofkategorieë uit te lig:

1. Verskillende kontekste beïnvloed die rol van die leerondersteuner
2. Die rol van die leerondersteuner as veranderingsagent, opleidingsagent en ondersteuner
3. Die ervarings wat leerondersteuners gehad het tydens hul rol- en praktykomskaelings

Die bevindinge van die studie sal aan die hand van die bogenoemde drie kategorieë bespreek word (sien figuur 4.1).

4.2 VERSKILLENDE KONTEKSTE BEÏNVLOED DIE ROL VAN DIE LEERONDERSTEUNER

‘Konteks’ verwys na die algemene breë konteks en ook die konteks van die verskillende skole waar die leerondersteuners werk. In afdeling 4.2.1 word die konteks van leerondersteuning binne die Kaapse Wynland-onderwysdistrik, asook die konteks van die gemeenskap waar die deelnemers werk, bespreek. Daarna word die konteks van elk van die onderskeie skole waar die deelnemers werk in afdeling 4.2.2 bespreek.



Figuur 4.1 Skematiese voorstelling van kategorieë

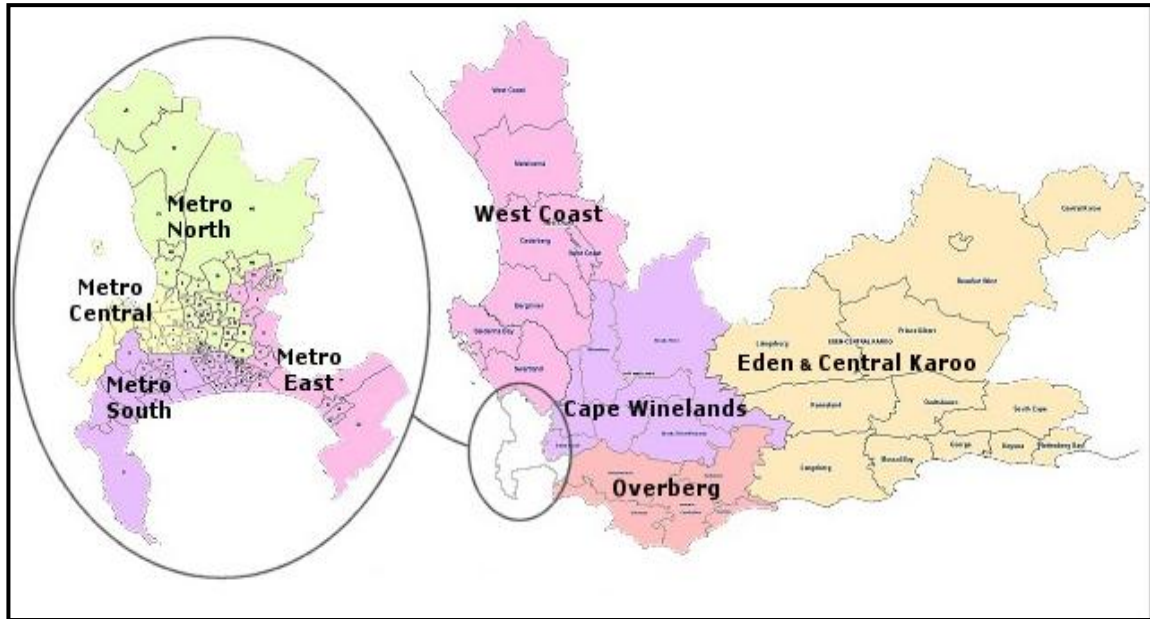
4.2.1 Die Kaapse Wynland-onderwysdistrik as konteks

In hierdie studie was dit belangrik om die konteks van leerondersteuning binne die Kaapse Wynland-onderwysdistrik te beskryf, aangesien die deelnemers wat aan die studie deelgeneem het, werksaam was in hierdie distrik.

Die Wes-Kaap word verdeel in agt verskillende onderwysdistrikte (sien figuur 4.2): Metro-Sentraal, Metro-Noord, Metro-Oos, Metro-Suid, Kaapse Wynland, Overberg, Eden en Sentraal-Karoo en Weskus.

Die grense van die landelike distrikte word deur die verskillende munisipaliteite bepaal. Landelike distrikte sluit in: Kaapse Wynland, Overberg, Eden en Sentraal-Karoo en

Weskus. Die stedelike distrikte word bepaal deur die stad se grense en sluit in: Metro-Sentraal, Metro-Noord, Metro-Oos en Metro-Suid.



Figuur 4.2 Verdeling van onderwysdistrikte in die Wes-Kaap

Al die bogenoemde distrikte word verder verdeel in kringe. Elke distrik het sy eie aantal kringe, na gelang van die grootte van die distrik. Die Kaapse Wynland-onderwysdistrik is verdeel in agt kringe. Die deelnemers aan my studie was verteenwoordigend uit twee van die kringe binne hierdie distrik.

Elke kring bestaan uit 'n kringbestuurder wat verantwoordelik is vir die organisasie van navorsing, inligtingsisteme, gehalteversekering, besigheidsbeplanning en strategiese prosesse. Die kringbestuurder moet ook leiding en advies bied ten opsigte van kurrikulumsake, die bestuur van leerders en dienslewering. Adviseurs word aangestel om elke verskillende aspek van die kringbestuurder se werk te koördineer. So byvoorbeeld is 'n adviseur aangestel wat oorhoofs in beheer is van die leerondersteuners. Die adviseur koördineer en bedryf leerondersteuning in die kring en doen gereeld verslag aan die kringbestuurder, waarna die kringbestuurder weer verslag lewer aan die distrikbestuurder.

Die getal leerondersteuners wat in hierdie distrik werk, wissel na gelang van die behoefte aan leerondersteuning by die skole in 'n spesifieke kring. Daar was ten tyde van die studie 293 skole wat leerondersteuners gehad het en daar was 18 eenhede.

Daar is twee verskillende tipes leerondersteuners, naamlik rondreisende leerondersteuners en leerondersteuners wat by 'n eenheid werk. Rondreisende leerondersteuners bedien twee skole in hul distrik en hul rol is hoofsaaklik om leerders in die hoofstroomklas te onttrek en ondersteuning aan hierdie leerders te bied. Volgens die WKOD moet leerondersteuners nie net leerders ondersteun nie, maar moet hulle ook die onderwyser ondersteun en bemagtig om die kurrikulum aan te pas en hulp verleen om relevante materiaal en programme saam te stel, sodat geen leerder uit die onderwysstelsel uitgesluit word nie.

Leerondersteuners wat 'n eenheid bedien, werk by 'n spesifieke skool. Hulle het gewoonlik 'n klas van minstens 12 leerders wat ondersteuning ontvang in wiskunde, geletterdheid en lewensvaardighede.

Drie van die deelnemers van my studie was rondreisend, terwyl een deelnemer 'n leerondersteuner van 'n eenheid was.

Die gemeenskap waarbinne die meeste van die deelnemers gewerk het, het baie ooreengestem. Drie (**ID1, ID3, ID4**) van die deelnemers het genoem dat in die gemeenskap waar hulle werk daar baie sosio-ekonomiese probleme soos armoede, werkloosheid, dwelmmisbruik, alkoholisme, bendes en min betrokkenheid van ouers by hul kinders en die skool is. Die meeste van die deelnemers het ook by landelike skole gewerk waar kinders baie ver van die skool bly en die skool 'n voedingskema ingestel het. Een deelnemer het dit soos volg gestel:

“JB is uit en uit 'n landelike skool. Meeste van die kinders se ouers is plaaswerkers, almal word met busse aangery, daar is nie so iets soos hulle stap skool toe nie, want hulle bly baie ver van die skool af. Bitter bitter arm, hulle wêreld of hulle lewensraamwerk is amper niks. Dit klink baie erg maar dit is waar want hulle ken plaas-bus-skool en dan weer skool-bus-plaas” (ID3:137-143).

4.2.2 Skoolkonteks

Drie van die deelnemers was rondreisende leerondersteuners, wat behels het dat hulle by twee skole leerondersteuning gee. Elkeen van die skole waar die leerondersteuners gewerk het se kontekste het baie van mekaar verskil, vanweë die volgende redes:

- Leerdergetalle
- Betrokkenheid van onderwysers
- Bestuur van die skool
- Besikbaarheid van hulpbronne

Ses skole en een eenheid was by die navorsing betrokke. Tabel 4.1 verskaf inligting oor die skole se kontekste.

Tabel 4.1 Skoolkontekste van die deelnemers

Skool	Landelik of stedelik	Aantal leerders in die skool	Aantal leerders wat leerondersteuning ontvang	Aantal onderwysers	Voedingskema
RP ⁴	Landelik	130	69	6	Ja
NO	Stedelik	650	189	21	Ja
PZ	Stedelik	1200	160	35	Nee
JP	Landelik	500	180	16	Ja
PG	Landelik	1500	1500	35	Ja
BH	Landelik	700	700	21	Ja
Eenheid	Stedelik	646	10	27	Nee

⁴ Skuilname word gebruik om die skole se identiteit te beskerm.

Vanuit tabel 4.1 is dit duidelik dat die leerondersteuners nie almal dieselfde aantal leerders het vir wie hulle leerondersteuning moet gee nie. Een deelnemer gee leerondersteuning vir die hele skool se leerders. Sy het die volgende opmerking gemaak: “... *albei skole is fokusskole, met ander woorde, die een skool se geletterdheid is 12% en die ander skool s'n 7%, dis waarom ek die hele skool moet ondersteun*” (ID4:59-61).

Fokusskole word deur die WKOD geïdentifiseer deur gebruik te maak van sistemiese evaluering. Al die skole in die Wes-Kaap skryf geletterdheidstoetse om te bepaal watter skole se leerders nie kan lees en/of skryf nie. In die bogenoemde deelnemer se skole, kon slegs 12% van die leerders in die een skool en slegs 7% van die leerders in die ander skool lees en/of skryf. Die behoefte vir leerondersteuning was daarom baie groot in hierdie twee skole.

Twee deelnemers (ID1, ID3) het genoem dat hulle verskillende maniere van ondersteuning gebruik by die twee skole waar hulle werk, aangesien die konteks van die skool so verskil. Lisa het byvoorbeeld gesê dat sy by haar een skool gebruik maak van meewerkende onderrig, maar by die ander skool waar sy werk kan sy dit nie doen nie, aangesien die klasse by die skool baie groot is.

Al die deelnemers het genoem dat dit moeilik is vir die leerondersteuners om almal die dieselfde werk te verrig, aangesien elkeen van die skole se kontekste so verskil (sien tabel 4.1). Anita het dit soos volg gestel: “ ... *omdat elkeen van ons se konteks so verskil, gaan my werk en 'n kollega van my se werk, wat ook by 'n landelike skool werk, nie heeltemal ooreenstem nie*” (ID4:168-171).

Die konteks verwys na die skool se ligging, leerdergetalle, beskikbaarheid van hulpbronne, aantal onderwysers, bestuur van die skool en die ondersteuningsdienste wat beskikbaar is. Al hierdie faktore vorm saam die konteks van die skool en het dan weer 'n invloed op die werk wat die leerondersteuner verrig.

Dit is duidelik dat leerondersteuners hul rol in diverse kontekste moet vertolk, met aansienlike variasies in hoe hul rol geïnterpreteer word. Dit maak dit dus moeilik om werklik die rol van die leerondersteuner te veralgemeen. Die onderskeie rolle van die leerondersteuners verskil dus van mekaar wat betref of dit laerskool of hoërskool is, tyd

wat bestee word aan leerondersteuning, die bereidwilligheid van onderwysers, asook die verantwoordelikhede van die leerondersteuner.

Die volgende afdeling handel nou spesifiek oor die rol van die leerondersteuner en daar word gefokus op die praktykveranderinge wat ondergaan is.

4.3 DIE ROL VAN DIE LEERONDERSTEUNER AS VERANDERINGSAGENT, INDIENSOPLEIER EN ONDERSTEUNER

In die vorige kategorie is kontekste waarbinne die leerondersteuners werk bespreek. Hierdie kategorie, wat op die rol van die leerondersteuner fokus, bestaan uit drie sub-kategorieë wat vervolgens bespreek word. Die eerste sub-kategorie beskryf die rol van die leerondersteuner as *veranderingsagent*, die tweede sub-kategorie fokus op die rol van die leerondersteuner as *indiensopleier* en die laaste sub-kategorie fokus op die leerondersteuner se rol as *ondersteuner*.

4.3.1 Die leerondersteuner as veranderingsagent

Hierdie sub-kategorie handel oor die belangrike rol wat leerondersteuners speel in die verandering van die tradisionele onderwysstelsel na 'n meer inklusiewe stelsel. Die deelnemers se persepsies is dat daar van leerondersteuners verwag word om 'n klimaat van verandering in skole te skep om onderwysers, skoolhoofde en alle belanghebbendes te oortuig van die waarde van inklusiewe onderwys. Dit sluit in die verandering van vooropgestelde idees of houdings teenoor leerders wat voorheen uit die hoofstroomklas uitgesluit was, asook die terminologie wat gebruik word om na leerders wat leerondersteuning ontvang te verwys. Die sub-temas wat na vore gekom het is leerondersteuners en onderwysers se **houdings** teenoor leerders met leerhindernisse, asook die **woorde** of **terme** wat leerondersteuners gebruik om na die leerders wat leerondersteuning ontvang te verwys.

In tabel 4.2 word die verandering in die **houdings** van die deelnemers en die **terminologie** wat hulle gebruik uiteengesit.

Tabel 4.2 Verandering in houdings en terminologie

	Tradisionele onderwysstelsel	Inklusiewe onderwys
Houding teenoor leerders met leerhindernisse	<ul style="list-style-type: none"> • Die fout lê binne die leerder self (ID3). • Fokus op wat kind nie kan doen nie (ID4). 	<ul style="list-style-type: none"> • Maak aanpassings aan die kurrikulum (ID1, ID2, ID3). • Fokus op wat kind kan doen (ID4).
Terme	<ul style="list-style-type: none"> • Gestandaardiseerde toetse (FD1) • Stadige leerder/kind met 'n lae IK (ID3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostiese assessering (FD1) • Leerders met hindernisse tot leer (ID3)

Dit is egter belangrik om in ag te neem dat die verandering in terminologie wat in tabel 4.2 genoem word die persepsies en vorige ervaring van die deelnemers weerspieël en nie dié van die navorser nie.

Nog 'n belangrike aspek wat hier na vore gekom het is die verwysingsprosedure en **terminologie** wat in 'n tradisionele onderwysstelsel gebruik was om leerders wat ondersteuning kry te identifiseer.

Rina vertel soos volg:

“Jare terug was die ‘stadige’ leerder die kind met 'n IK-telling wat in die ondergemiddelde verspreidingsgebied geval het, d.w.s. leerlinge met 'n IK van 50-80 of selfs hoër” (ID3:43-45).

“Jy het na die IK-telling gekyk en ook gekyk hoeveel maal die leerder al gedruip het en of sy vordering na wense was. Ek dink hy moes 2 maal al gedruip het. Dan sal ons nou vir hierdie leerders aansoek doen vir oorplasing na die spesiale klas. Wanneer ons nou hierdie leerders wou oorplaas was daar ’n spesifieke verwysingsprosedure wat gevolg moes word. Geen leerling mag in ’n spesiale klas geplaas word alvorens die skool die magtigingsbrief ontvang het nie” (ID3:52-59).

Sy het die volgende genoem oor haar rol as veranderingsagent:

“Leerondersteuners moet ’n klimaat van verandering skep, jy weet wat ons Grondwet sê dat leerders met spesiale onderwysbehoefte moet toegang hê tot gewone skole waar hulle kan baat by ’n pedagogie waarin die kind en sy behoeftes sentraal is. En dis ook skoolhoofde se werk om ’n positiewe klimaat te skep waarbinne personeel en leerders veilig voel en saam aan ’n verandering kan werk; byvoorbeeld, gee aandag aan welsyn van alle betrokkenes; skoolhoofde moet opvoeders ondersteun in hierdie nuwe, of sal ek sê, ekstra taak wat nou voor hulle lê. Jy weet, die skoolhoof van die skool moet eintlik ’n voorbeeld van verandering wees. En natuurlik is dit ook belangrik om die behoeftes van leerkragte aan te spreek – jy weet, stel ondersteuningstrukture in plek” (ID3:184-196).

Lisa het gevoel dat leerondersteuners se rol verandering kan bewerkstellig. Sy stel dit soos volg in die fokusgroeponderhoud: *“Ja, ons is veranderingsagente. Net die feit dat jy die opvoeder ondersteun, aanmoedig en vir die opvoeder idees gee.”* ’n Ander deelnemer **(FD3)** het tydens die fokusgroeponderhoud gesê om ’n verandering in onderwysers mee te bring is moeilik en dat een skool se onderwysers dalk meer ingestel is op inklusiewe onderwys as ’n ander skool s’n. Inklusiewe onderwys is ’n stelsel wat op die insluiting van alle leerders in die hoofstroomklas fokus, ongeag hul leerhindernis. Vir skole om van ’n tradisionele stelsel na inklusiewe onderwys te verander is ’n proses en verg die samewerking van die hele skool. Nie net moet skole fisiese veranderinge maak, soos byvoorbeeld om die skool toeganklik te maak vir ’n leerder in ’n rolstoel nie, maar die personeel van die skool moet ook hul denkwysse verander oor leerders wat ondersteuning benodig. Dit is belangrik dat die bestuur van die skool inklusiewe praktyke en denke kweek

by alle rolspelers en dat die skoolhoof en personeel hulle toewy aan die verandering na inklusiewe onderwys.

'n Ander deelnemer **(FD1)** het gesê dat sy by haar skool ondervind dat onderwysers somtyds die leerders vir leerondersteuning stuur net om hulle uit die klas te kry, aangesien die onderwyser nie weet hoe om met die kinders te werk nie. Sommige hoofstroomonderwysers het geen opleiding in die hantering van leerhindernisse nie. Met die skuif na inklusiewe onderwys word daar egter nou van onderwysers verwag om alle leerders in die klas te ondersteun. Party onderwysers voel gefrustreerd en hulle voel ook dat hulle nie opleiding het om met hierdie leerders te werk nie. Van die onderwysers voel ook dat dit nie hul werk is om met hierdie leerders te 'sukkel' nie, met die gevolg dat dit moeilik is vir leerondersteuners om onderwysers so ver te kry om hul houding te verander teenoor inklusiewe onderwys en leerondersteuning.

Rina het bygevoeg dat omdat sy altyd die sogenaamde 'spesiale klas' gehad het, is dit asof onderwysers haar net assosieer met die 'dom kinders' en dit vir haar voel asof daar 'n stigma geheg word aan leerondersteuning. Dit voel vir haar asof sekere onderwysers leerondersteuning verwar met 'remediërende ondersteuning'. Baie onderwysers is nie daarvan bewus dat leerondersteuning heeltemal binne 'n nuwe raamwerk gefokus is nie. Sommige onderwysers sien nog die leerondersteuner as die spesialis wat 'alles weet' en meen dat slegs hierdie spesialis ondersteuning mag bied; hulle besef nie dat hulle ook ondersteuning in die klas kan bied en sodoende die kind in sy totaliteit kan bystaan en ondersteun nie. Rina het gesê juis oor laasgenoemde rede voel dit vir haar asof sy nie daarin geslaag het om 'n veranderingsagent te wees nie, aangesien sy nie werklik die onderwysers se siening oor leerondersteuning kon verander nie.

Lisa het tydens die fokusgroeponderhoud gesê dat om onderwysers se houding te verander nie sommer oornag gebeur het nie. Sy verduidelik dit soos volg: "*Ja, aan die begin was dit ook so, dit het nie net posgevat nie, dit het 'n tydperk geneem voordat daai opvoeder vertroue in jou het en dit het ook maar afgehang van wat jou as persoon se houding was en hoe jy gewerk het*" **(FD1)**.

Al die deelnemers (**FD1, FD2, FD3, FD4, ID1, ID2, ID3, ID4**) het gevoel dat dit moeilik is om 'n veranderingsagent te wees, want aanvanklik hou onderwysers nie van verandering nie. Twee deelnemers was egter van mening dat hulle wel hul rol as veranderingsagent uitleef, maar dat die sukses daarvan baie afhang van wat onderwysers se houding is teenoor leerondersteuning en die skoolhoof se ondersteuning. Baie onderwysers sien nog spesialiseringsonderwys as iets wat apart staan van hoofstroomonderwys. Volgens van die deelnemers (**ID1, ID2**) voel sommige onderwysers dat dit nie hulle plig is om self leerders wat hindernisse ervaar te ondersteun nie; ander voel dat hulle dit nie kan doen nie, aangesien hulle nie opgelei is om met hierdie leerders te werk nie.

Drie deelnemers (**F1, F2, F3**) het egter genoem dat daar mettertyd 'n goeie verhouding opgebou is tussen hulle en die onderwysers, wat die skuif na inklusiewe onderwys makliker gemaak het. Een deelnemer het dit soos volg beskryf: *“So ek het ook al vir hulle gesê omdat hierdie 'n nuwe ding is wat ons doen, gaan daar foute wees, so ons moet saamwerk, dis nie ek wat leerondersteuning doen nie, dis eintlik die skool se projek en die skool se onderwysers”* (**ID4:197-201**).

Daar word van leerondersteuners verwag om as veranderingsagente op te tree binne die raamwerk van inklusiewe onderwys. Uit die data wat ingesamel is lyk dit na 'n moeilike rol om te vervul aangesien hierdie rol nie net die fisiese werk van die leerondersteuning beïnvloed nie, maar ook die denke, houdings en praktyke van die hele skoolgemeenskap.

4.3.2 Die leerondersteuner as indiensopleier

In hierdie afdeling is die fokus op die leerondersteuner se rol om **werkswinkels** en/of **inligtingsessies** vir onderwysers te hou.

Al die deelnemers (**FD1, FD2, FD3, FD4, ID1, ID2, ID3, ID4**) het genoem dat hulle indiensopleiding doen deur werkswinkels en/of inligtingsessies vir onderwysers te hou. Dokumente (sien Bylae G) wat bestudeer is oor die posbeskrywing van die leerondersteuners, lewer ook bewys dat dit deel van die leerondersteuner se werk is.

Drie deelnemers het genoem dat alhoewel daar van hulle verwag word om werkswinkels en/of inligtingsessies vir onderwysers aan te bied, dit nie altyd vir hulle maklik is nie. Een

deelnemer beskryf die situasie soos volg: “Maar ’n mens ‘slip’ baie keer op, want nie almal is gemaklik om voor ’n groep onderwysers te praat nie – veral as die onderwysers nie van jou hou nie of as hulle jou as ’n bedreiging sien. Dan ‘slip’ ’n mens maklik op om dit te doen” (ID4: 185-188).

’n Ander deelnemer (ID1) het bevestig dat sy by haar skool wel betrokke is by opleidingsessies vir onderwysers. Volgens hierdie deelnemer (ID1) word die opleidingsessies gebruik om onderwysers vaardighede aan te leer om leerhindernisse in die klas aan te spreek. Leerondersteuners kies gewoonlik ’n leerarea (wiskunde of geletterdheid) en wys dan vir die onderwysers praktiese maniere om hul lesse, werkkaarte en assesseringsaktiwiteite aan te pas om al die leerders in hul klas in te sluit. Volgens een van die deelnemers is so ’n opleidingsessie baie prakties van aard en vind onderwysers baat daarby. Tydens so ’n sessie kan onderwysers ook vrae vra oor aspekte wat vir hulle onduidelik is oor leerondersteuning. Hierdie rol sluit dus aan by die rol van ondersteuner, wat vervolgens bespreek word.

4.3.3 Die leerondersteuner as ondersteuner

In die rol van die leerondersteuner is ondersteuning ’n groot fokuspunt. In hierdie afdeling word die leerondersteuner se rol as ondersteuner vir **leerders** en **onderwysers** uiteengesit.

Ondersteuning van leerders speel steeds ’n belangrike rol. Drie deelnemers (ID1, ID2, ID3) het gesê dat hulle ondersteuning aan leerders bied in geletterdheid en wiskunde. Een deelnemer (ID4) het slegs ondersteuning gebied in geletterdheid: “Op hierdie stadium doen ek net geletterdheid, omdat my skole so groot is fokus ons maar vir eers net daarop, want ons kom nie uit by syferkunde nie” (ID4:7-9).

Beatrix, Rina en Lisa het vertel dat hulle ondersteuning bied aan leerders deur hulle vir ’n gedeelte uit die klas te onttrek. Beatrix sit dit soos volg uiteen:

” ... dit wat ek meestal gewoonlik doen as leerondersteuner is ek onttrek my kinders in groepies van 10, ek is by twee skole, maar as dit groter as 10 raak dan raak dit

moeilik vir individuele aandag, hulle sê maksimum 12 en minimum 8, maar ek vat so 10” (ID3:5-8).

Anita het vertel by haar skool het sy as leerondersteuner ’n ander manier van ondersteuning bied aan die leerders:

“Ons is veronderstel om die leerders te onttrek wat leerondersteuning nodig het, maar wat ons doen by die skool om die onderwysers ook te ondersteun is aan die begin van die jaar assesseer ons ons hele skool se kinders en dan deel ons hulle op in homogene groepe ... uhm ... om hulle in die leesperiode te ondersteun en elke onderwyser kry dan ’n groep kinders om hulle te ondersteun in terme van geletterdheid en dan ondersteun ek weer die onderwyser. Ons het sê maar elke twee weke vergadering, ons doen beplanning om hulle te help, veral met die intermediêre en seniorfase-onderwysers om kinders wat nie kan lees nie te ondersteun” (ID4:39-49).

Onderwyserondersteuning speel nou ’n groter rol. Van die ander deelnemers (ID1, ID2, ID3) het ook genoem dat hulle die onderwyser ondersteun, maar meer wat betref die ontwikkeling van hulpbronne en ondersteuningsmateriaal wat onderwysers in hul klasse kan gebruik. Beatrix het die volgende gesê:

“... deel van my werk is ook om tot hulp te wees vir onderwysers van kinders wat nie na my toe kom nie ... uhm om vir hulle taakkaarte en goed te gee, maar wat ek byvoorbeeld by altwee my skole het is ’n lêer vol aktiwiteite wat die onderwysers as hulp kan gebruik. Onderwysers kan my ook vra, baie keer vra hulle vir my wat kan hulle hier doen of daar doen en ek doen nou weer dieselfde met hulle, veral met die spesifieke klasjuffrou en ook met die vorige graad se juffrou sal ek ook baie keer hulp gaan vra” (ID3:42-50).

Twee van die deelnemers het genoem dat ’n belangrike deel van hul werk is om die onderwysers te ondersteun, maar hul voel dat dit ’n baie moeilike taak is, omdat hulle baie min leiding ontvang. Een van die deelnemers het dit so gestel: *“Weet jy (sug) dis om die onderwysers ook te ondersteun, maar ons kry net baie min leiding oor hoe ons die onderwysers moet ondersteun” (ID2:27-28).*

Een deelnemer het genoem dat sy gebruik maak van meewerkende onderrig om die onderwyser te ondersteun: “... ek doen wel meewerkende onderrig, wat beteken ek en die juffrou vat saam die klas. Omdat dit ’n multigraadklas is kry die juffrou ten minste ’n halfuur kans om net met daai graad1’s of graad 2’s te werk, terwyl ek besig is met die een graad, dan vat sy die ander graad, jy sien” (ID1:251-256).

Volgens die posbeskrywing (sien Bylae G) van leerondersteuners is meewerkende onderrig ’n manier om hoofstroomonderwysers te ondersteun om leerhindernisse in die klas aan te spreek. Meewerkende onderrig beteken dat die leerondersteuner saam met die hoofstroomonderwyser die klas aanbied. Die leerondersteuner help die onderwyser om die les so te beplan en aan te bied dat die leerders wat ondersteuning benodig ook in die klas geakkommodeer kan word. Volgens een van die deelnemers word meewerkende onderrig gedoen deur die klas in twee groepies in te deel. Die onderwysers en leerondersteuner doen dan ’n les met elke groepie. Ondersteuning en individuele aandag kan dan beter aan die leerders gebied word aangesien die groep waarmee gewerk word klein is.

Al die deelnemers (FD1, FD2, FD3, FD4, ID1, ID2, ID3, ID4) het genoem dat hulle ook deel uitmaak van die Onderwyserondersteuningspan (OOS) by die onderskeie skole. Volgens WKOD-dokumente (sien Bylae G) oor die posbeskrywing van leerondersteuners is dit leerondersteuners se plig om hoofstroomskole te help om so ’n span te stig en om leiding te neem by vergaderings wat deur die span gehou word.

Volgens drie van die deelnemers (ID1, ID2, ID3) bestaan die OOS-span by hulle skole uit ’n onderwyser van elke graadgroep, die departementshoof en die leerondersteuner. Die OOS-span vergader een maal per kwartaal om skolastiese leerhindernisse te identifiseer en te bespreek. Wanneer ’n leerder vir leerondersteuning geïdentifiseer word, word ’n aksieplan deur die klasonderwyser en leerondersteuner saamgestel om hierdie leerder te ondersteun. Leerondersteuners is ook daarvoor verantwoordelik om tydens die vergadering terugvoer te gee oor die vordering van leerders wat in daardie stadium ondersteuning kry. Dit is die OOS-span se taak om ’n leerder vir leerondersteuning te verwys en leerondersteuners mag slegs leerders ondersteun wat deur die span verwys is. Tot tyd en wyl leerders deur die OOS vir leerondersteuning verwys word, word daar van

leerondersteuners verwag om projekte in samewerking met die hoofstroomonderwyser in die hoofstroomklasse te fasiliteer.

Volgens Anita funksioneer die OOS-span glad nie by die een skool waar sy werksaam is nie. Volgens haar het die span slegs twee keer per jaar bymekaar gekom in die vyf jaar wat sy daar werk. By die ander skool waar sy leerondersteuning gee, kom die OOS-span een maal per maand bymekaar.

Alhoewel al die deelnemers aan leerders en onderwysers ondersteuning bied, word ondersteuning op verskillende maniere toegepas, afhangende van die konteks van die skool.

4.4 LEERONDERSTEUNERS SE ERVARINGS VAN HUL ROLOMSKAKELING VANAF REMEDIËRENDE ONDERWYSER NA LEERONDERSTEUNER

Hierdie afdeling handel oor die ervarings wat leerondersteuners gehad het tydens hul rolomskakeling van remediërende onderwys na leerondersteuning. Uit die data het die volgende sub-kategorieë na vore gekom: leerondersteuners se emosionele ervarings, verwagtinge van onderwysers, uitdagings in hul nuwe beroep en klemverskuiwings van remediërende onderwys na inklusiewe onderwys.

Leerondersteuners het verskillende **emosies** ervaar tydens hul rolomskakelings. Emosies het ingesluit *genot*, *hartseer*, *angs* en *onsekerheid*. Al die deelnemers (**FD1⁵**, **FD2**, **FD3**, **FD4**, **ID1**, **ID2**, **ID3**, **ID4**) het genoem dat hulle aan die begin baie onsekerheid ervaar het in hul nuwe rol. Anita⁶ en Beatrix het genoem dat hulle aanvanklik nie geweet het waar om te begin nie, aangesien die riglyne wat vir leerondersteuning gegee was baie wyd was. Beatrix het haar ervaring soos volg beskryf: “*Toe ek net begin het, het ek myself opgeroep en -gebel na ander leerondersteuners toe om my te help, aangesien die riglyne so wyd is.*”

⁵ FD1 verwys na die fokusgroeponderhoud, deelnemer 1.

⁶ Skuilname word in die teks gebruik.

(ID2: 250-253)⁷. Een van die deelnemers het genoem dat sy ook aan die begin baie onseker was aangesien daar jare gelede spesifieke riglyne en reëls vir spesialiseringsonderwys gegee was. Sy het die volgende gesê: “*Weet jy Mariëtte*⁸, *ons het duidelike riglyne gehad, jy weet. Kyk daar, sien jy dié (wys in dokument: Departement van Onderwys : SPESIALE KLASSE – SILLABUS VIR AFRIKAANS (Tweede Taal) 1977). Sien jy hier (wys na bl. 7 in dokument*⁹) *verwys hulle na die spesifieke punte wat elke afdeling getel het. [O]ns het absolute riglyne gehad en reëls gehad waarvolgens jy moes werk*” **(ID3: 72-80)**.

Die twee deelnemers verwys na die verskil in posbeskrywing wat hulle destyds (1977) ontvang het binne die spesialiseringsonderwys-benadering (Bylae F) teenoor die huidige posbeskrywing (2002) binne inklusiewe onderwys (Bylae G). Figuur 4.3 is ‘n uittreksel uit die riglyne wat gegee is vir die onderrig van Afrikaans as tweede taal. Binne die spesialiseringsonderwys-benadering was daar ‘n aparte omskrywing vir elke vak wat onderrig moes word.

Soos een van die deelnemers **(ID3)** genoem het, is daar duidelike riglyne gegee oor wat in elke vak verwag was, hoe die onderwyser die vak moet aanbied en hoe die leerders geëvalueer moes word (sien Bylae F). Binne die spesialiseringsonderwys-benadering is daar somtyds minder van die leerders verwag (sien figuur 4.3). Die hoeveelheid en tipe werk wat die leerders gedoen het, was ook minder.

Die huidige posbeskrywing (Bylae G) van leerondersteuners gee ‘n algemene en breë omskrywing van die rol van die leerondersteuner. Figuur 4.4 is ‘n uittreksel van Bylae G.

⁷ Daar sal soos volg na die deelnemers se direkte aanhalings verwys word: (ID2: 250-253). Vanaf reël 250 tot reël 253 staan I vir individuele onderhoud, en D2 vir deelnemer nr. 2.

⁸ Navorsers

⁹ Sien Bylae F.

SPEZIALE KLASSE: SILLABUS VIR AFRIKAANS (TWEEDE TAAL)

ALGEMENE DOELSTELLINGS

1. By die leerlinge behoort 'n gesonde belangstelling in hul Tweede Taal gewek te word, sodat hulle gemotiveer sal word om dit te wil leer.
2. Die behoefte behoort by die leerlinge geskep te word om die taal 'n bron vir eie genot te maak.
3. Genoegsame basiese kennis is verder nodig om die leerlinge toe te rus as toekomstige tweetalige landburgers.

BESONDERE DOELSTELLINGS

Leerlinge behoort genoeg kennis van die Tweede Taal op te doen om aan die einde van hulle Spesiale Kursus in staat te wees om:

1. eenvoudig-gestelde sake te kan verstaan;
2. eenvoudige Afrikaans te kan praat;
3. eenvoudige tekste wat by hul ontwikkeling pas, te kan lees en verstaan;
4. elementêre Afrikaans redelik te kan skryf.

BENADERING TOT DIE ONDERRIG

Die onderwyser se houding teenoor Afrikaans moet sodanig wees dat dit die leerling sal aanmoedig om die taal reg te gebruik.

Sonder om gedurig na die moedertaal te verwys, behoort die leerlinge stelselmatig gelei te word om 'n korrekte gesindheid teenoor die Tweede Taal aan te kweek. Deur die volgehoue simpatieke leiding van die onderwyser sal entoesiasme en belangstelling vir die Tweede Taal gewek word.

Alhoewel die intellektuele ontwikkeling van hierdie leerlinge stadiger is as dié van leerlinge in gewone klasse en hul retensievermoë swakker is, verskil onderrigmetodes min van dié van gewone leerlinge, behalwe dat minder veld in meer tyd gedek word en dat meer individuele aandag noodsaaklik is. Daar moet van tyd tot tyd van toetse gebruik gemaak word om vas te stel wat die funksionele taalvlak van elke leerling is, sodat nuwe werk by sy ontwikkelingspeil en vermoë aangepas kan word.

1. LUISTERVAARDIGHEID EN BEGRIP

- 1.1 'n Taal word aangeleer deur daarna te luister en dit te praat. Die leerlinge moet dikwels die geleentheid kry om na die onderwyser te luister. Gevolglik moet die onderwyser duidelik, natuurlik en korrek praat. Hy moet seker maak dat die leerlinge luister en begryp.
- 1.2 Die leerlinge behoort die geleentheid te kry om na homself te luister. Die bandopnemer is 'n nuttige hulpmiddel.
- 1.3 Die leerlinge moet die geleentheid kry om na opdragte, bevele en instruksies te luister en om dit uit te voer. Hier kan die speelgoedtelefoon gebruik word.

Figuur 4.3 Uittreksel uit sillabus in spesialiseringsonderwys

In die huidige posbeskrywing van leerondersteuners is die veronderstelling dat leerondersteuners leerders moet ondersteun in die leerareas geletterheid en wiskunde. Geen voorskrifte word gegee oor hoe die leerondersteuner dit moet doen nie. Daar word ook nou van leerondersteuners verwag om onderwysers te ondersteun in die aanpassing van die kurrikulum en die opstel van werksprogramme, sodat hulle alle leerders in hul klas kan akkommodeer. Daar word ook van leerondersteuners verwag om met ouers saam te werk en hulle te ondersteun.

Die verandering in posbeskrywings en werksomskrywings het tot gevolg dat daar nou baie hoë **verwagtinge** gekoester word van die leerondersteuners. Verwagtinge verwys meestal na die deelnemers se persepsie oor hul verantwoordelikhede wat verander het.

<p>DOEL</p> <p>Koördineer leerondersteuning by 'n hoofstroom primêre skool binne 'n dienspunt bedieningsarea van die OBOS</p> <p>VEREISTES</p> <p>Taakverrigting in ooreenstemming met:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ WKOD beleid en riglyne ▪ OLSO beleid ▪ OBOS riglyne <p>DOELSTELLINGS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Onttrek leerders met spesiale onderwysbehoefes in klein groepe (maksimum agt leerders) uit die hoofstroomklas om aan hulle spesifieke onderrig en ondersteuning te gee. Leerareas: Geletterdheid Wiskunde ▪ Ondersteun en bemagtig hoofstroomopvoeders om: <ul style="list-style-type: none"> - die kurrikulum aan te pas. - Relevante programme en materiaal saam te stel. - Leerders met spesiale onderwysbehoefes in klasverband te ondersteun. By wyse van: <ul style="list-style-type: none"> - meewerkende onderrig in die hoofstroomklas. - werkwinkels \ inligtingsessies met personeel. - inklusiewe onderwys. • <u>Ondersteuning</u> aan ouers van leerders met spesiale onderwysbehoefes. • Die uitvoer van enige ander relevante take (met die fokus op leerondersteuning) wat binne die opvoeder se vermoë is.

Figuur 4.4 Uittreksel uit posbeskrywing van leerondersteuners binne inklusiewe onderwys

Sommige van die leerondersteuners het genoem dat daar nou baie meer van hulle verwag word as vroeër (**ID1, ID4**). Een deelnemer het die volgende gesê: “*Wat ek ook ervaar het is dat daar definitief baie meer van ons verwag word, omdat ons basies met 'n groter groep kinders werk as met die aanpassingsklas, waar dit dalk 15 kinders was*” (**ID4: 206-209**). 'n Ander deelnemer het bygevoeg: “*Ek het definitief 'n groter verantwoordelikheid. Destyds was mens net verantwoordelik vir jou klassie en nou is die verantwoordelikheid soveel groter*” (**ID3:164-168**).

Die meeste van die deelnemers het gevoel dat hulle nou 'n groter verantwoordelikheid het omdat hulle nou verantwoordelik is vir die hele skool se leerondersteuning in sommige gevalle twee skole per week. Twee van die deelnemers het gemiddeld omtrent 130 kinders per week vir leerondersteuning in groepe onttrek. Die deelnemers was nie net

verantwoordelik vir die ondersteuning van die leerders nie, maar ook vir die ondersteuning van onderwysers. Voor die skuif na inklusiewe onderwys, was remediërende onderwysers slegs verantwoordelik vir een klas, met min of meer 15 leerders. Hulle het slegs ondersteuning gebied aan hierdie leerders en het geen verantwoordelikheid teenoor die ander onderwysers in terme van ondersteuning gehad nie.

Die deelnemers het verskeie **uitdagings** ervaar in hul nuwe rol. Uitdagings sluit onder meer die volgende in: leerondersteuners se motivering, dat kinders nie meer geëtiketteer word nie, dat leerondersteuners nie saam kan beplan nie en dat voorbereiding en kurrikulumaanpassings hoë eise aan leerondersteuners stel. Elke deelnemer se ervaring tydens die rolomskakeling was uniek en daarom het elkeen verskillende uitdagings beleef. Ten opsigte van uitdagings het een van die deelnemers moedverlore gesê: “*O uitdagings – uitdagings uhhmm ... dit is 'n uitdaging eerstens om soggens skool toe te gaan*” (ID1: 325-326).

Lisa maak die volgende opmerking oor haar ervaring: “*Ja ek geniet nogal baie wat ek doen. Dit is egter so dat ons nie wonderwerke kan verrig nie, want daar is opvoeders wat verwag dat as ons met daai kind werk, dan moet daai kind sommer nou goed vorder en dit is nie so nie, dit is 'n proses*” (ID1: 13-16). Dit het duidelik in die resultate na vore gekom dat leerondersteuning 'n proses is en nie 'n kitsoplossing wat onmiddellike resultate lewer nie.

Een van die deelnemers het gevoel dat dit vir haar 'n **uitdaging** is om die kinders nie te etiketteer volgens hul omstandighede of tekortkominge nie: “*En vir my is ook 'n groot uitdaging om verby sekere goed te kyk; ek probeer om nie my kinders te 'label' nie*” (ID2:217-219). Vroeër jare, toe slegs die mediese model as raamwerk vir ondersteuning gebruik is, was leerders met verstandelike gestremdhede in vyf kategorieë ingedeel, volgens hul intellektuele vermoëns. Haar persepsie is dat inklusiewe onderwys spesifiek fokus op die verwydering van hierdie tipe klassifikasie (volgens IK) deur eerder te fokus op die verwydering van eksterne hindernisse wat veroorsaak dat 'n kind nie sy of haar volle potensiaal kan bereik nie. Dit is daarom vir sommige deelnemers 'n uitdaging om nie vas te kyk teen die leerders se tekortkominge nie, maar om eerder op hul sterkpunte te fokus.

Lisa het gesê dat dit vir haar 'n uitdaging is om saam met die ander leerondersteuners in haar kring beplanning te doen. Aangesien daar nie voorgeskrewe werksprogramme vir leerondersteuners is, soos vroeër jare nie, moet leerondersteuners hul eie beplanning en werksprogramme opstel. Lisa het genoem dat beplanning baie belangrik is, aangesien die adviseur wat aangestel is as hoof van leerondersteuning elke kwartaal al die leerondersteuners se beplanning in die spesifieke kring nagaan. Die deelnemers in my studie het genoem dat hulle dit verkies om saam met mekaar te beplan, maar dat dit 'n groot uitdaging is, omdat elke leerondersteuner se konteks verskil en elke persoon sy of haar eie manier van doen het. Alhoewel dit vir die deelnemers aan my studie moeilik was om saam met hulle kollegas te beplan het hulle tog genoem dat hulle baie van mekaar leer en mekaar baie ondersteuning kan bied.

Vorbereiding en die aanpasings van die kurrikulum vir individuele leerders is van die grootste uitdagings wat die deelnemers ervaar. Rina motiveer: *“... maar jy weet die grootste uitdaging was maar gewees om vir hierdie leerders 'n buigbare kurrikulum te gee. Jy weet, ek het snags gesit tot eenuur, twee-uur om vir hierdie kinders voor te berei, ek het geen merkwerk gehad nie – maar die voorbereiding was uitdagend! (ID2: 220-224).* Beatrix het haar so hieroor uitgespreek: *“Dit is ook 'n uitdaging om altyd een stappie voor jou kinders te wees. En dit is ook nogal 'n uitdaging om te weet wat elke kind se behoefte is en dit aan te spreek” (ID3:233-236).*

'n Tema wat deur die deelnemers self genoem is, is die feit dat daar 'n omskakeling plaasgevind het vanaf ondersteuning binne spesialiseringsonderwys en remediëring na leerondersteuning binne inklusiewe onderwys. Al die deelnemers het ook genoem dat alhoewel hulle aanvanklik baie uitdagings in hul beroep gehad het, leerondersteuning 'n baie positiewe aspek is en dat die fokus van leerondersteuning nou baie anders is as in remediërende onderwys. Anita het gesê:

“Daar is definitief 'n rolverskuiwing, maar ook 'n klemverskuiwing. Ons gebruik nie meer die ou mediese model wat hamer en fokus op toetse, hierdie gestandaardiseerde toetse, ens. nie. Ja weet jy, toe ek begin het, het ek net so 'n dik lêer vol toetse gehad en ek het gedink – hierdie is my Bybel, ek kan nie daarsonder

nie. Die klomp toetse het my veilig laat voel en nou het ek omtrent alles weggegooi want in die eerste plek is dit verouderd en in die tweede plek gebruik ek dit glad nie meer nie” (ID4: 221-229).

Die twee belangrikste **klemverskuiwings** wat plaasgevind het, is eerstens die feit dat leerondersteuners nie meer gestandaardiseerde toetse gebruik nie, maar eerder kurrikulumgebaseerde assessering. Tweedens werk leerondersteuners nie meer met net een klas nie, maar bied hulle ondersteuning aan groepe leerders sowel as aan onderwysers en ouers.

Volgens sommige van die deelnemers (**ID2, ID3, ID4**) word gestandaardiseerde toetse nie meer gebruik as die enigste kriterium om 'n kind se 'vlak' te bepaal nie. Die leerondersteuner gebruik eerder kurrikulumgebaseerde assessering om te bepaal wat die leerder weet en nie weet nie in terme van die kurrikulum. Meeste van die deelnemers gebruik die *SIAS* raamwerk (sien afdeling 2.3.2) om leerhindernisse te benader.

'n Belangrike fokuspunt van leerondersteuning is nie net die ondersteuning van leerders nie, maar ook die ondersteuning van onderwysers. Anita stel dit soos volg: “*Die groot fokus is nie net kinders nie, maar ook onderwysers, want daar is 'n geweldige behoefte ... baie groter as wat ons dink om vir onderwysers ook ondersteuning te kry*” (**ID4: 246-248**). Dokumente van die WKOD (Bylae G) wat bestudeer is lê klem daarop dat leerondersteuners hoofstroomonderwysers in die volgende areas moet ondersteun:

- Hulp om die kurrikulum aan te pas
- Die samestelling van relevante materiaal en programme
- Bemagtiging van hoofstroomonderwysers om leerders met leerhindernisse in klasverband te ondersteun, deur die aanbied van werkswinkels of inligtingsessies

Al die deelnemers (**FD1, FD2, FD3, FD4, ID1, ID2, ID3, ID4**) het ervaar dat dit baie moeilik is om onderwysers te ondersteun, spesifiek in terme van werkswinkels wat aangebied moet word. Drie (**ID1, ID2, ID3**) van die deelnemers het gesê dat hulle nie tyd het om aandag aan die onderwysers te gee nie, aangesien hulle dag reeds vol is met die ondersteuning van groepe leerders wat onttrek word. Anita het gevoel dat sy nie altyd oor

die nodige selfvertroue beskik om 'n werkswinkel vir die onderwysers aan te bied nie (sien afdeling 4.3).

Uit die data blyk dit dat die leerondersteuners verskillende ervarings gehad het tydens hul rolomskakelings. Daar is egter ook ooreenkomste: Eerstens het al die leerondersteuners ervaar dat hul grootste uitdaging voorbereiding is en om 'n buigsame kurrikulum daar te stel. Tweedens het al die deelnemers genoem dat daar 'n klemverskuiwing plaasgevind het vanaf remediërende onderwys na leerondersteuning. Laastens het al die leerondersteuners ervaar dat die eerste prioriteit van leerondersteuning is om die onderwyser ook te ondersteun, nie net die individuele leerder soos vantevore nie.

4.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die bevindinge van die data wat gegenereer is aangebied. Die data is verdeel in hoofkategorieë met temas en sub-temas wat bespreek is. Die hoofbevindinge dui daarop dat die rolomskakelingsproses 'n emosionele aangeleentheid was en dat die rol van die leerondersteuner nie veralgemeen kan word nie.

HOOFSTUK 5

INTERPRETASIE EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word gekenmerk deur 'n aantal veranderinge oor die afgelope dekade. Een van die grootste veranderinge wat ondergaan is, is die verskuiwing vanaf 'n tradisionele onderwysstelsel na 'n inklusiewe stelsel. Die verskuiwing het die integrasie van hoofstroomonderwys en spesialiseringsonderwys behels, met die gevolg dat verskeie rolspelers in die onderwys se rolle verander het. Volgens Lorenz (2002) word leerondersteuners as sleutelrolspelers in die realisering van inklusiewe onderwys in skole beskou. Alhoewel die rol van die leerondersteuner in die literatuur vinnig verander het, blyk dit dat leerondersteuners se transformasieproses in hul nuwe rol in die praktyk 'n langer pad volg. Volgens 'n studie gedoen deur Szwed (2007b) is dit weens die verskillende kontekste waarin leerondersteuners werk moeilik om die rol van die leerondersteuner eenvormig te definieer. Mackenzie (2007) beskryf gevolglik die rol van die leerondersteuner as uitdagend en wydverspreid.

Hierdie studie het twee doelwitte gehad. Die eerste doelwit was om die ervarings van remediërende onderwysers, wat nou as leerondersteuners werk, deur middel van fokusgroeponderhoude en semi-gestruktureerde individuele onderhoude te analiseer en te beskryf. Die tweede doelwit van die studie was om ondersoek in te stel na die rol van die leerondersteuner binne inklusiewe onderwys. Die uitkoms van hierdie studie het gelei tot nuwe insigte oor die omvattende rol van leerondersteuners, asook oor die klemverskuiwing wat vanaf spesialiseringsonderwys na leerondersteuning plaasgevind het.

In hierdie hoofstuk word die interpretasie van die bevindinge, aanbevelings vir die praktyk, verdere navorsingsmoontlikhede en voordele en nadele van die studie bespreek.

5.2 INTERPRETASIE VAN DIE BEVINDINGE

Die bevindinge van die studie sal aan die hand van die drie hoofkategorieë wat in hoofstuk 4 geïdentifiseer is, bespreek word.

5.2.1 Verskillende kontekste beïnvloed die rol van die leerondersteuner

Die deelnemers aan die studie was binne verskillende skoolkontekste werksaam. Dit was duidelik uit die data wat gegenereer is dat elke deelnemer leerondersteuning gegee het, afhangende van die konteks waarbinne hulle hulself bevind.

Drie van die deelnemers het leerondersteuning gegee in beide geletterdheid en wiskunde, terwyl een van die deelnemers slegs op geletterdheid gefokus het. 'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat die behoefte van die leerders by hierdie deelnemer se skool baie groter was vir geletterdheid as vir wiskunde. Leerondersteuning word ook beïnvloed deur: die grootte van die skool, sosio-ekonomiese probleme, hoe die rol van die leerondersteuner deur die hoof omskryf word, die indeling van die rooster, die mate waartoe onderwysers leerondersteuners in die klasse toelaat, en die funksionering van die OOS-span.

Die manier waarop die deelnemers ondersteuning gegee het, het ook van mekaar verskil. Volgens die deelnemers het die manier van ondersteuning afgehang van die konteks van die skool. Dit is somtyds vir leerondersteuners nie moontlik om volgens algemene voorgeskrewe reëls te werk nie, aangesien die konteks van elke skool so verskillend is.

Alhoewel daar 'n mate van oorvleueling was tussen die werk wat die deelnemers verrig, kan daar nie 'n spesifieke rolbeskrywing aan elke deelnemer geheg word nie. 'n Studie gedoen deur Szwed (2007b) het ook bevind dat as gevolg van die verskillende kontekste van elke skool dit moeilik is om die rol van leerondersteuners te veralgemeen.

5.2.2 Die rol van die leerondersteuner as veranderingsagent, indiensopleier en ondersteuner

Uit die bevindinge van die studies was dit egter duidelik dat die rol van leerondersteuners tans baie meer omvattend is as vroeër. 'n Studie gedoen deur Mackenzie (2007) oor die rol van die leerondersteuner in die Verenigde Koninkryk bevestig ook dat leerondersteuners se rol oor 'n wye spektrum strek. Die rol van die leerondersteuner sluit in die daaglikse organisasie van die skool se inklusiewe beleid, ondersteuning en samewerking met

onderwysers, koördinerings van leerondersteuning en die aanbied van werkswinkels vir personeel.

Die rol van die leerondersteuner is in drie sub-kategorieë verdeel, naamlik die leerondersteuner as **veranderingsagent**, **indiensopleier** en **ondersteuner**. Die bevindinge ten opsigte van hierdie drie rolle word vervolgens bespreek.

Die leerondersteuner se rol as **veranderingsagent** blyk een die moeilikste rolle te wees. Hierdie rol behels dat leerondersteuners, onderwysers en skoolhoofde se houdings en persepsies oor leerhindernisse verander. Volgens Swart en Pettipher (2007) moet skole gesien word as leerorganisasies (sien afdeling 2.4.1) en is dit belangrik dat die hele skoolgemeenskap 'n verandering moet ondergaan in hul onderrig-en-leerpraktyke alvorens die verandering na inklusiewe onderwys gemaak kan word. Voordat leerondersteuners werklik hierdie rol kan vervul om as veranderingsagente op te tree is dit egter nodig dat hulle self eers deur 'n leerproses moet gaan (sien afdeling 2.4.1). Dit is belangrik dat hulle ondersteuning binne die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner sal kan konseptualiseer. Verder is dit ook belangrik dat hulle inklusiewe waardes en beginsels sal aankweek en vaardighede en strategieë sal aanleer (Jorgensen et al. 2006) wat sal lei tot professionele ontwikkeling van leerondersteuners, wat weer 'n belangrike komponent van 'n leerorganisasie is.

Die leerondersteuner se rol as **indiensopleier** word voorgeskryf in dokumente oor die posbeskrywing van leerondersteuners in die Kaapse Wynland-onderwysdistrik (sien Bylae G). Uit die data blyk dit 'n moeilike rol vir die leerondersteuners te wees, aangesien leerondersteuners voel dat hulle nie altyd genoeg selfvertroue of kennis oor 'n spesifieke onderwerp het om werkswinkels aan te bied nie. 'n Moontlike rede waarom leerondersteuners ook voel dat hulle nie opgewasse is vir hierdie rol nie, is dat die opleiding wat leerondersteuners ontvang nie noodwendig al die vaardighede wat leerondersteuners vir hul omvattende rol benodig, insluit nie. Dit is egter 'n wanopvatting aan die kant van die deelnemers dat daar van alle leerondersteuners verwag word om indiensopleiding self te doen. Leerondersteuners kan juis hier saamwerk. Die doel van medewerking is ook dat deskundigheid in die skool en span gebruik word.

Uit die data het dit duidelik na vore gekom dat die leerondersteuner se rol nie net die **ondersteuning van leerders** behels nie, maar ook ondersteuning van **onderwysers** en **ouers**. Al die deelnemers aan die studie verskaf nie op dieselfde manier ondersteuning aan leerders nie. Uit die dokumente wat bestudeer is (sien Bylae G) word daar van leerondersteuners verwag om leerders te ondersteun in beide geletterdheid en wiskunde, maar uit die data wat gegeneer is, het dit geblyk dat ondersteuning in beide geletterdheid en wiskunde nie altyd in die praktyk moontlik is nie, vanweë die verskillende kontekste van skole. Drie van die deelnemers was rondreisende leerondersteuners, wat beteken dat hulle by verskillende skole gewerk het. Volgens die deelnemers verskil elk van die skole ten opsigte van leerdergetalle, beskikbaarheid van hulpbronne en die bestuur van die skool. Dit maak dit daarom moeilik vir die deelnemers om dieselfde soort ondersteuning by elke skool te gee.

Ondersteuning van onderwysers is deur al die deelnemers as 'n belangrike komponent van hul rol uitgelig. 'n Studie gedoen deur Mackenzie (2007) het ook hierdie komponent as noodsaaklik en uiters belangrik bestempel. 'n Moontlike rede vir die noodsaaklikheid om onderwysers te ondersteun kan voortvloei uit die feit dat leerondersteuning in die hoofstroomklas deur onderwysers voortgesit moet word. Soos vroeër genoem, meen onderwysers dat hulle nie altyd oor die nodige vaardighede of kennis beskik om leerders te ondersteun nie. In sommige gevalle sukkel onderwysers ook om leerders te ondersteun, aangesien hul houding en ingesteldheid teenoor leerhindernisse negatief is. Dus is dit die leerondersteuner se plig om onderwysers te help en te ondersteun sodat hulle dan weer op hul beurt die leerders kan ondersteun. Dit veronderstel dat leerondersteuners die kurrikulum goed ken en saam met die onderwysers aanpassings maak om alle leerders te akkommodeer. Hulle moet ook geskool wees in kurrikulumgebaseerde assessering en weet hoe om verskillende gestremdhede te akkommodeer waar nodig (Dreyer 2008).

Ondersteuning aan ouers is deel van die posbeskrywing van leerondersteuners (sien Bylae G). Dit is belangrik dat leerondersteuners ook die ouers ondersteun deur kennis met hulle deel in verband met die ondersteuning en hantering van leerhindernisse. Verder is dit egter ook belangrik dat 'n ondersteunende en samewerkende verhouding ontstaan tussen leerondersteuners en ouers, aangesien leerondersteuning ook tuis voortgesit kan word.

Onderwysers sowel as leerondersteuners is somtyds in 'n gemaksonne. Volgens Swart en Pettipher (2007) is die enigste manier om uit hierdie gemaksonne te beweeg die bou van nuwe verhoudings, wat dan weer aansluit by die teorie van onderwysverandering (sien afdeling 2.4). Deur nuwe verhoudings te bou kan nuwe vaardighede uitgebrei en aangeleer word en nuwe ondersteuningsnetwerke kan gevorm word om sodoende leerhindernisse aan te spreek. Verhoudingbou is ook 'n belangrike komponent van Bronfenbrenner se bio-ekologiese model. Peacock et al. (2010) sluit aan by Bronfenbrenner se model deur te sê dat 'n kind se ontwikkeling deur verskillende sisteme beïnvloed word. Dus is leerders se funksionering die produk van die interaksie met en tussen die sisteme. Daarom moet daar goeie kollaboratiewe interaksie wees tussen die verskillende sisteme sodat beter ondersteuningsnetwerke gevorm kan word.

5.2.3 Onderwysverandering soos ervaar deur die leerondersteuners is 'n emosionele ervaring

Die bevinding van hierdie afdeling was dat die rolomskakeling van leerondersteuners 'n uitdagende, emosionele ervaring was.

Vir al die leerondersteuners was die transformasieproses vanaf spesialiseringsonderwys na leerondersteuning 'n **emosionele ervaring**. Volgens Hargreaves (2006) word emosies gekoppel aan onderwysverandering en kan dit tot 'n verandering in denke en waardes lei mits dit reg bestuur word.

Die leerondersteuners het emosies van *angs* en *onsekerheid* aan die begin van hul nuwe rol ervaar. Volgens Swart en Pettipher (2007) kan enige veranderingsproses lei tot emosies soos onsekerheid, paniek en angs. In studies gedoen deur Tassoni (2003) is dieselfde emosies by leerondersteuners in Skotland, aan die begin van hul rol ervaar. Die *Senco's Forum* is 'n internetgebaseerde ondersteuningsnetwerk waar leerondersteuners van orals ter wêreld die geleentheid het om enige vrae of kwessies oor leerondersteuning te opper. Die blad word ook gebruik om leerondersteuners se emosies of gevoelens oor hul werk te deel met ander leerondersteuners. Van die kommentaar op die webblad het aangesluit by hoe my deelnemers ook aan die begin van hul rolomskakeling gevoel het. Leerondersteuners se kommentaar het emosies soos *onsekerheid*, *verwarring* en

moedeloosheid oor hul rol as leerondersteuners ingesluit. Uit die data blyk dit dat dit 'n internasionale tendens vir leerondersteuners (soos enige ander onderwyser) is om onseker en verward te voel oor hul nuwe rol.

Dit is egter belangrik dat leerondersteuners daarvan bewus sal wees dat dit natuurlik is om hierdie emosies te ervaar (Swart & Pettipher 2007). Die uitdaging is egter dat hulle hierdie emosies reg sal bestuur, sodat dit tot onderwysverandering kan lei (Hargreaves 2006) en die skep van inklusiewe leergemeenskappe (Swart & Pettipher 2001). Leerondersteuners kan ook die ervaring gebruik om onderwysers beter te verstaan en te ondersteun.

Aangesien leerondersteuners se rol in die praktyk baie verander het, is dit die deelnemers se persepsie dat hul **verantwoordelikhede** meer geword het. Deelnemers het gevoel dat hul verantwoordelikheid nou baie groter is, aangesien hulle nou met 'n groter groep leerders asook onderwysers werk.

Die deelnemers het ook genoem dat leerondersteuning 'n proses is en dat dit nie altyd moontlik is om by al die leerders wat ondersteuning nodig het uit te kom nie, omdat slegs 'n beperkte tyd vir leerondersteuning beplan of geskep word. Die leerondersteuners wat aan die studie deelgeneem het se dag word ingedeel in periodes van ongeveer 40 minute elk. Hulle onttrek dan ongeveer 10 leerders per periode en daar is 6 periodes in 'n dag, met die gevolg is dat hulle 60 leerders per dag vir leerondersteuning sien. Dit is aansienlik meer as waaraan hulle gewoond was. Dit is dus duidelik dat leerondersteuners baie meer druk as vroeër ervaar. Om hierdie druk te verminder het die WKOD 'n model saamgestel, naamlik die *Learning support model* (Sien figuur 4.2) (Department of Education 2001) waarin die verskillende vlakke van ondersteuning uiteengesit word.

Die eerste vlak van ondersteuning waarna die model verwys is die hoofstroomklas. Daar word van onderwysers verwag om leerders in die hoofstroomklas te ondersteun en daarom ervaar onderwysers ook toenemend druk binne die nuwe stelsel (Dreyer 2008). Die tweede vlak van ondersteuning is waar die leerondersteuners betrokke is en leerders vir 'n gedeelte van die dag in klein groepies onttrek word vir leerondersteuning. Goeie samewerking tussen onderwysers en leerondersteuners is daarom van kardinale belang binne inklusiewe onderwys. Goeie spanwerk tussen leerondersteuners en onderwysers

kan moontlik die druk van beide partye verminder en hoë, onrealistiese verwagtinge kan geëlimineer word. 'n Kritieke vraag is of hierdie model wel toesien dat alle leerders in die onderwysstelsel ingesluit word.

Die **uitdagings** wat leerondersteuners in hul beroep ervaar het strook met 'n studie gedoen deur Crowther et al. (2001). Een van die grootste uitdagings wat leerondersteuners in hierdie studie genoem het, was die feit dat hulle nie genoeg tyd het om aan die take wat aan hulle toegewys is te voltooi nie. Die deelnemers in my studie het ook genoem dat die voorbereiding baie tydrowend is, aangesien daar gedurig nuwe materiaal vir die leerders geskep moet word.

Die **klemverskuiwing** wat ervaar is vanaf spesialiseringsonderwys na leerondersteuning is baie positief deur al die deelnemers ervaar, alhoewel die deelnemers nie werklik bewus was van die implikasies van hierdie 'verskuiwing' nie. Deelnemers se terminologie wat tydens die onderhoude gebruik is, toon nog sterk ooreenkomste met die mediese model (sien tabel 4.2). Deelnemers het herhaaldelik verwys na *leerders met leerhindernisse*, *leerders met uitvalle* en *leerders met spesiale onderwysbehoefte*. Dit is daarom duidelik dat deelnemers nie werklik die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner (sien afdeling 2.2), die teoretiese raamwerk vir leerondersteuning, geïnternaliseer het nie. Volgens hierdie model word hindernisse intern en ekstern geïdentifiseer binne die verskillende sisteme in die leerder se konteks. Deur te verwys na *leerders met leerhindernisse* word die veronderstelling nog steeds gemaak dat die fokus op die verwydering van hindernisse is eerder as op die samestelling van ondersteuningsnetwerke. Uit die data wil dit voorkom asof daar min sprake van sisteemverandering, konseptuele en perspektiefverandering van leerondersteuners is. Die afleiding kan gemaak word dat leerondersteuners ook ondersteuning en opleiding nodig het.

5.3 AANBEVELINGS VIR DIE PRAKTYK

Om die rol van die leerondersteuner meer effektief te maak binne 'n sekere konteks word die volgende aanbevelings op grond van die interpretasie van die data gemaak:

Eerstens is dit belangrik dat leerondersteuners 'n duidelike konseptualisering van leer en leerondersteuning behoort te hê om take wat in amptelike dokumente uiteengesit is te kan begrend.

Tweedens het leerondersteuners self opleiding nodig. Volgens 'n studie gedoen deur Dreyer (2008) word 'n groot hoeveelheid leerondersteuners se poste gevul deur voormalige remediërende onderwysers, wat nie noodwendig die kennis en/of opleiding het om ondersteuning te bied binne 'n inklusiewe onderwysstelsel nie. Die data het getoon dat baie wanopvattinge uit leerondersteuners se eie vorige ervaring voortspruit. 'n Wanopvatting wat geïdentifiseer is, is dat beleidsverandering tot praktykverandering lei. Daarom is dit belangrik dat leerondersteuners self sal verstaan hoe inklusiewe onderwys ontstaan het, wat die waardes daarvan is, en wat internasionale en nasionale wetgewing en beleid vereis.

Derdens is dit belangrik dat forums geskep word waar leerondersteuners saam kan beplan en by mekaar kan leer. Tans word landwye werksinkels vir leerondersteuners, sowel as onderwysers aangebied deur die Suid-Afrikaanse Onderwysunie oor die hantering van leerhindernisse in die hoofstroomklas.

Vierdens moet ruimte gelaat word vir individuele inlewing van die poste omdat kontekste verskil. Leerondersteuners moet dus nuwe identiteite en praktyke ontwikkel, aangesien hulle nou deel vorm van 'n span en hoef nie meer alles te weet en alles self te doen nie. Die rol as fasiliteerder en koördineerder is dus 'n nuwe aanpassing.

Die ondersteuning van die skoolhoof en bestuurspan en 'n duidelike begrip van die leerondersteuner se rol is belangrik. Die rol en taakomsnywing kan ook in die proses omskryf word.

Laastens moet alle onderwysers en leerondersteuners toegerus word om te verstaan wat onderwysverandering en -leer is en hoe om die onderwyser te begelei in die hantering daarvan. Verder moet leerondersteuners deeglike kennis van die kurrikulum en kurrikulumgebaseerde assessering hê. Leerondersteuners moet daarom ten doel hê om 'n gemeenskap van leerders te vorm. Rogoff et al. (2001:3) voer aan dat 'n skool wat 'n gemeenskap van leerders ten doel het "... builds on children's interests in a collaborative

way, where learning activities are planned by children as well as adults, and where parents and teachers not only foster children's learning but also learn from their involvement with children".

5.4 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE

Die doel van die studie was eerstens om die ervarings wat leerondersteuners tydens hul rolomskakelings gehad het, te beskryf. Tweedens was dit om uit te vind wat die rol van leerondersteuners binne 'n gegewe konteks is.

Die volgende verdere navorsingsmoontlikhede word kortliks genoem:

- Dit het uit die studie geblyk dat onderwysers nou ook 'n prominente rol speel in leerondersteuning. 'n Verdere studiemoontlikheid is om ondersoek in te stel na hoe hoofstroomonderwysers leerders in die klas ondersteun.
- 'n Tweede navorsingsmoontlikheid is om vas te stel watter ondersteuningsnetwerke vir leerondersteuners bestaan en hoe effektief hierdie netwerke is om die rol van die leerondersteuner te bevorder. 'n Meer omvattende studie wat kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes insluit kan dus gedoen word om die rol provinsiaal en nasionaal te ondersteun.

5.5 VOORDELE EN BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Die data van die studie is deur onderhoude genereer, met die gevolg dat dit voordele sowel as beperkinge vir die studie inhou. 'n Voordeel van die studie was dat die deelnemers aan my studie ryk inligtingsbronne was, aangesien elke deelnemer binne 'n ander skoolkonteks gewerk het en sodoende tydens die onderhoud baie ekstra inligting kon verskaf.

Een van my doelwitte as navorser in die studie was om die rolomskakelings van leerondersteuners te ondersoek. Ek het spesifiek belanggestel in die ervarings wat hul tydens die omskakelings gehad het. Die deelnemers se emosies en opinies was daarom van belang in my studie. Aangesien ek 'n onderwyser is en daar van die deelnemers verwag is om nou met onderwysers saam te werk, het ek hierdie aspek as 'n groot

uitdaging gesien omdat ek bang was dat die deelnemers nie hul opinies of emosies eerlik sou deel nie. Omdat ek van hierdie potensiële nadeel bewus was, het ek my data oor 'n lang tydperk ingesamel en 'n goeie verhouding, wat gebaseer was op vertroue, met die deelnemers opgebou. Dit het my in staat gestel om baie waardevolle inligting van die deelnemers te verkry.

Ek het 'n strategie gevolg waar ek die onderhoude dadelik getranskribeer het. Dit het my in staat gestel om leemtes vinnig te identifiseer. Omdat ek 'n goeie verhouding met die deelnemers opgebou het, het ek die vrymoedigheid gehad om hulle telefonies te skakel en my data aan te vul.

'n Moontlike beperking wat ek geantisipeer het, was dat die steekproef van die studie baie klein was. Die rede hiervoor is dat slegs vier leerondersteuners uit die distrik bereid was om aan die studie deel te neem. Die bevindinge kan dus nie veralgemeen word nie en moet kontekstueel geïnterpreteer word.

5.6 SAMEVATTING

Die doel van die studie was om deur individuele sowel as fokusgroeponderhoude data in te samel om die ervarings wat leerondersteuners tydens hul rolomskakelings gehad het te analiseer, te interpreteer en te beskryf. My oogmerk was om twee navorsingsvrae te beantwoord.

Die bevindinge het getoon dat rolomskakelings wat deur die leerondersteuners ervaar is, 'n emosionele ervaring en leerproses was. Daar is dus bevind dat leerondersteuners bewus gemaak moet word van wat onderwysverandering behels en dat hulle aangemoedig sal word om skole te skep wat as leergemeenskappe sal funksioneer.

Tweedens is bevind dat die rol van die leerondersteuner gekonseptualiseer word as veranderingsagent, indiensopleier, konsultant en ondersteuner. Die rol van die leerondersteuner binne inklusiewe onderwys is daarom baie meer omvattende as vroeër.

Ten slotte moet leerondersteuners verstaan wat die term 'leer' werklik beteken voordat hulle effektiewe leerondersteuning kan toepas. Verder moet hulle ook ondersteuning verstaan volgens Bronfenbrenner se bio-ekologiese model, sodat ondersteuning binne

verskillende sisteme kan plaasvind en nie net gefokus moet wees op individuele leerders nie.

BRONNELYS

Artiles, A.J. & Dyson, A. 2005. Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis. In Mitchell, D. (eds.). *Contextualising inclusive education. Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge, 37-62.

Artiles, A.J. & Kozleski, E.B. 2007. Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts*, 84(4): 351-358.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman Press.

Bouwer, C. 2005. Identification and assessment of barriers to learning. In Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N. (eds.). *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik, 45-59.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. 1994. Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: A biological model. *Psychological Review*, 101(4):568-586.

Bronfenbrenner, U. & Mahoney, M.A. 1975. *Influences on Human Development*. Illinois: The Dryden Press.

Cheminais, R. 2003. *Closing the Inclusion Gap: Special and mainstream schools working in partnership*. London: David Fulton Publishers.

Cowne, E. 2003. *The Senco Handbook: Working within a Whole-School Approach*. London: David Fulton Publishers.

Crowther, D., Dyson, A. & Millward, A. 2001. Supporting pupils with special educational needs: Issues and dilemmas for special needs coordinators in English Primary Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (2): 85-97.

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. 1998. *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Denzin, N.K. 2002. The Interpretive Process. In Huberman, A. M. & Miles, M.B. (eds.). *The Qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks: Sage Publications, 349-366.

Department of Education. 1997. *Quality Education for All: Overcoming Barriers to Learning and Development*. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training and the National Committee on Education Support Services. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 1999. *Quality Education for All: Addressing Barriers to Learning and Development. Green Paper on Special Needs and Support*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 2001. *Education White Paper 6. Special needs Education: Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 2008. *National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support*. Pretoria: Department of Education.

Dreyer, L.M. 2008. An evaluation of a learning support model in primary schools in the West Coast/Winelands area. Ongepubliseerde doktorske proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Du Toit, L. 1996. An introduction to specialised education. In Engelbrecht P., Kriegler, S.M. & Booysen, M. I. (eds.). *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik, 5-19.

Eisenhart, M. A., Howe K. R. 1992. Validity in Educational Research. In Le Compte M.D. & Millroy, W.L. (eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press, 644-680.

Engelbrecht, P. 2001. Changing roles for education support professionals. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik, 17-29.

Engelbrecht, P. Green, L. Naicker, S & Engelbrecht, L. (eds.). 1999. *Inclusive Education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

Flick, U. 2009. *In Introduction to qualitative research* (4th edition). London. Sage Publications.

- Fullan, M. 1991. *The new meaning of educational change* (3rd edition). London: Cassell Educational Ltd.
- Fullan, M. 1993. *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Great Britain: Burgess Science Press.
- Fullan, M. 2001. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gibson, W.J. & Brown, A. 2009. *Working with qualitative data*. London: Sage Publications Ltd.
- Green, L. 2001. Theoretical and contextual background. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik, 3-16.
- Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. 1984. *Remediërende onderwys in die primêre skool*. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.
- Hargreaves, A. 2006. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interaction with students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2000): 811-826.
- Henning, E., Van Rensburg & Smit. (eds.). 2004. *Finding your way in Qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hook, D., Watts, K. & Cockcroft, K. (eds.). 2002. *Developmental Psychology*. Lansdowne: UCT Press.
- Johnson, B. & Green, L. 2007. Thinking differently about education support. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*. Pretoria: Van Schaik, 159-174.
- Jorgensen, C.M. Schuh, M.C. & Nisbet, J. 2006. *The inclusion facilitator's guide*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kapp, J.A. 1990. *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief*. Pretoria: J.L. Van Schaik.

- Keating, D. 2005. A framework for Educational change: Human development in the learning society. In Fullan, M. *Fundamental change: International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer, 23-39.
- Landsberg, E. 2005. Learning Support. In Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N. (eds.). *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik, 219-238.
- Layton, L. 2005. Special educational needs coordinators and leadership: a role too far? *Support for learning*, 20 (2): 53-60.
- Lazarus, B., Daniels, B. & Engelbrecht, L. 1999. The inclusive school. In Engelbrecht, P. Green, L. Naicker, S. & Engelbrecht, L. (eds.). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik, 45-68.
- Lichtman, M. 2006. *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lomofsky, L. & Lazarus, S. 2001. South Africa: First steps in the development of an inclusive education system. *Cambridge Journal of Education*, 31 (3): 303-317.
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. 2005. *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney: Allen & Unwin.
- Lorenz, S. 2002. *First steps in inclusion*. London: David Fulton Publishers.
- Mackenzie, S. 2007. A review of recent development in the role of the SENCO in the UK. *British Journal of Special Education*, 34(4): 212-218.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 2006. *Designing qualitative research* (4th edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. 2002. Understanding and validity in qualitative research. In Huberman, A. M. & Miles, M.B. (eds.). *The Qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks: Sage Publications, 37-64.

Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Merriam, S.B. 2002. *Qualitative research in practice: Examples of discussions and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S.B. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Murphy, E. & Dingwall, R. 2001. The ethics of ethnography. In Atkinson, P. & Coffey, A. (eds.). *Handbook of ethnography*. London: Sage Publications, 338-351.

Muthukrishna, N. 2001. Changing roles for schools and communities. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik, 45-56.

Online Sources of Special Educational Needs Information, Advice and Resources for Primary and Early Years Practitioners. 2010. [Intyds]. Beskikbaar: www.specialeducationalneeds.com/sen/primary.html. [2010, Julie 1]

Oswald, M. 2007. Training teachers to become inclusive professionals. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa*. Pretoria: Van Schaik, 140-158.

Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods (3rd edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Peacock, G.C., Ervin, R.A., Daly, E.J. & Merrell, K.W. (eds.). 2010. *Practical handbook for school psychology: Effective practices for the 21st Century*. New York: Guildford Press.

Peräkylä, A. 2004. Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In Silverman, D. (ed.). *Qualitative Research: Theory, method and practice (2nd edition)*. London: Sage Publications, 283-304.

- Poplin, M.S. 1988. The reductionist fallacy in learning disabilities: Replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (7): 389-400.
- Rogoff, B., Turkanis, C.G. & Bartlett, L. 2001. *Learning together: Adults and learners in a school community*. Buckingham:Oxford University Press.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996. Suid-Afrikaanse Skolewet nr 84 van 1996. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Sailor, W. 2002. *Whole school success and inclusive education: Building partnerships for learning, achievement and accountability*. New York: Teachers College Press.
- Sands, D.J., Kozleski, E.B. & French, N.K. 2000. *Inclusive education for the 21st Century*. Verenigde State van Amerika: Wadsworth.
- Scott, C. & Sutton, E. 2009. Emotions and change during professional development for teachers: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2): 151-171.
- Silverman, D. 2004. Introducing Qualitative research. In Silverman, D.(red). *Qualitative Research: Theory, method and practice (2nd edition)*. London: Sage Publications.
- Steenkamp, W.L., Du Preez, J.J. & Bekker, J.P. (1981). *Die stadige leerder in die spesiale klas*. Pretoria: Butterworth.
- Swart, E. & Pettipher, O.R. 2001. Changing roles for principals and educators. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik, 30-44.
- Swart, E. & Pettipher, O.R. 2005. A framework for understanding inclusion. In Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N. (eds.). *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik, 3-20.
- Swart, E. & Pettipher, O.R. 2007. Understanding and working with change. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa*. Pretoria: Van Schaik, 101-120.

Szwed, C. 2007a. Managing from the middle? Tensions and dilemmas in the role of the primary school special educational needs coordinator. *School Leadership and Management*, 27 (5): 437-451.

Szwed, C. 2007b. Reconsidering the role of the primary special educational needs co-ordinator: policy, preactice and future priorities. *British Journal of Special Education*, 34 (2): 96-104.

Tassoni, P. 2003. *Supporting special needs: Understanding inclusion in the early years*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. (eds.). 2006. *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Cape Town: UCT Press.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (eds.). 1999. *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Cape Town: UCT Press.

Thomas, G. & Loxley, A. 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Watts, J., Duncan, N. & Cockcroft, K. 2009. *Developmental Psychology*. Cape Town: UCT Press.

BYLAE A

TOESTEMMINGSBRIEF VAN DIE WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT

Navrae
Enquiries **DR. JP HEIBERG**
IMibuzo

Telefoon
Telephone **021- 860 1225**
IFoni

Faks
Fax **0866918978**
IFeksi

Verwysing
Reference **M HARKER**
ISalathiso



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISebe leMfundo leNtshona Koloni

HEIL DIE LESER

Hierdie skrywe verwys die aansoek van me M Harker om onderhoude te voer met vier (4) Leerondersteuningsopvoeders ter ondersteuning van haar M.Ed-opvoedkundige ondersoek, getitel:

Die Rol van die Leerondersteuningsopvoeder binne Inklusiewe Onderwys.

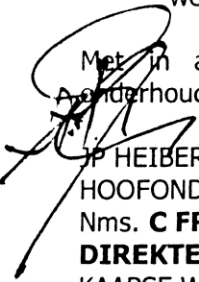
Die geïdentifiseerde opvoeders is:

Die onderhoude sal plaasvind vanaf 1 Maart 2010 tot 26 April 2010 en sal ongeveer 90 minute per opvoeder duur.

Die volgende voorwaardes moet aan voldoen word:

1. Onderhoude vind nie in onderrigtyd of gedurende die amptelike skooldag plaas nie
2. Die betrokke opvoeders is onder geen verpligting om aan die betrokke onderhoude deel te neem nie of by die betrokke navorsing betrokke te wees nie.
3. Enige deelname van die bovermelde opvoeders is derhalwe vrywillig
4. Geen uitspraak of mededeling mag gemaak word waarby enige leerder, skool, individuele opvoeder of besondere segment van die gemeenskap geïdentifiseer word en wat tot die moontlike benadeling van die betrokke partye mag lei nie.
5. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement of die die Kaapse Wynland Onderwysdistrik mag onder geen omstandighede deur een van die betrokke partye wat ook werknemers van die departement is, in die ondersoek benadeel of geïnkrimineer word nie.

Met in agneming van die bovermelde voorwaardes word toestemming verleen vir die onderhoudvoering soos hierbo uiteengesit.


JP HEIBERG
HOOFONDERWYSKUNDIGE: KRING 2
Nms. **C FROLICK**
DIREKTEUR
KAAPSE WYNLAND ONDERWYSDISTRIK
2010/01/28

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

KRINGSANBESTURDER, KRING 2, KAAP WYNLAND ONDERWYSDISTRIK, DURBANWEG 9, WORCESTER, 6850
CIRCUIT TEAM MANAGER, CIRCUIT 2, CAPE WINELANDS EDUCATION DISTRICT, 9 DURBAN ROAD, WORCESTER, 6850

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

BYLAE B**VORM VIR INWILLIGING AAN DEELNAME****UNIVERSITEIT STELLENBOSCH****INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING**

Die rol van die leerondersteuner binne Inklusiewe Onderwys

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie uitgevoer te word deur, Mariëtte Harker, vir die verwerwing van 'n M Ed-graad van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultate van die studie sal deel vorm van die ondersoeker se tesis, getiteld: "Die rol van die leerondersteuner binne Inklusiewe Onderwys". U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies, omdat die studie handel oor die rol wat leerondersteuners binne inklusiewe onderwys moet vervul.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die studie poog om die rolomskakelings wat "remediërende onderwysers" ondergaan het, om as leerondersteuners in die praktyk te kan staan, te beskryf ten einde aanbevelings te maak oor die optimalisering van die rol en funksie.

2. PROSEDURES

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

Deelname aan 'n fokusgroeponderhoud

U sal genader word om deel te neem aan 'n fokusgroeponderhoud. Dit behels 'n gefokusde gesprek van 'n klein groepie leerondersteuners oor die rol van die leerondersteuner binne inklusiewe onderwys en die aanpassings wat gemaak moes word om hierdie rol te vervul. U as deelnemer sal gevra word om ervarings en persepsies oor die onderwerp te deel. Die tydsduur van 'n fokusgroeponderhoud is normaalweg 60-90 minute. Fokusgroeponderhoude sal na ure plaasvind en sal nie inmeng met deelnemers se werkverpligtinge nie. Die plek en datum van die fokusgroeponderhoud sal in oorleg met al die deelnemers bepaal word.

Deelname aan 'n individuele semi-gestruktureerde onderhoud

Individuele onderhoude sal met deelnemers gevoer word. Tydens die onderhoude gebruik die ondersoeker 'n onderhoudsgids met voorafopgestelde vrae. Alhoewel daar 'n mate van struktuur is aan die onderhoud, word die deelnemer nogtans aangemoedig om hul eie insette te lewer en bydraes te maak tot die gesprek. Die deelnemer sal ook nie verplig hoof dit voel om enige vrae te beantwoord waaroor sy ongemaklik voel nie. Onderhoude sal na-ure plaasvind en sal nie inmeng met deelnemers se pligte nie. Die plek en datum van die onderhoud sal in oorleg met die deelnemer bepaal word. Die onderhoude duur ongeveer 60 tot 90 minute.

Afloop van onderhoude:

Indien die ondersoeker na afloop van die onderhoude nog inligting benodig of indien die ondersoeker sekere inligting met die deelnemer wil bevestig, sal die deelnemers telefonies of per e-pos kan gekontak word.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Daar is geen risiko verbonde aan die navorsing nie.

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

Die deelnemers kan tydens die onderhoude geleentheid kry om te reflekteer oor hul werk en sodoende nuwe idees of perspektiewe kry aangaande hul werkverrigting. Die studie fokus slegs op leerondersteuners binne die Kaapse Wynland-onderwysdistrik. Die resultate kan daarom baie waardevol wees tot die distrik, aangesien dit 'n bydrae kan lewer tot die optimalisering van leerondersteuners se rol in hierdie distrik.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

Daar sal geen finansiële vergoeding wees vir die deelname aan die studie nie.

6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die ondersoeker verkry word en wat met deelnemers in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van skuilname te gebruik en die rou data te stoor, waar dit slegs vir die navorser toeganklik is.

Alle data sal deur die ondersoeker self verwerk word. 'n Diktafoon sal gebruik word om onderhoude mee op te neem. Deelnemers tot die studie het reg om alle opnames na te gaan. Die inhoud van die opnames sal getranskribeer word, waarna die data geanaliseer sal word deur die ondersoeker. Die ge-analiseerde data sal opgeteken word in die vorm van tesis, wat aan die Universiteit van Stellenbosch bekend gemaak sal word. Geen deelnemer se naam sal bekend gemaak word in die tesis nie. Privaatheid en anonimiteit sal dus gerespekteer word.

7. DEELNAME EN ONTTREKKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak. Onttrekking deur die ondersoeker sal net geld indien die ondersoeker genoegsame inligting bekom het en die deelnemer oortollig tot die studie is.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met die navorsers, Me Mariëtte Harker by:

mariette.harker@gmail.com

084 663 1780

Die studieleier, Prof Estelle Swart kan gekontak word by:

021 808 2305/6

estelle@sun.ac.za

9. REGTE VAN PROEFPERSONE

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regspraak nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Me Marlène Fouché (mfouche@ma2.sun.ac.za; 021 808 4622) van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

10. VERKLARING DEUR PROEFPERSOON

Die bostaande inligting is aan my, _____, gegee en verduidelik deur Mariette Harker in Afrikaans en ek, _____, die deelnemer is dié taal magtig of dit is bevredigend vir my vertaal. Ek, _____ is die geleentheid gebied om vrae te stel en haar vrae is tot my bevrediging beantwoord.

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

Naam van deelnemer

Naam van regsverteenvoordiger (indien van toepassing)

Handtekening van deelnemer of regsverteenvoordiger

Datum

11. VERKLARING DEUR ONDERSOEKER

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

5.7 Handtekening van ondersoeker

Datum

BYLAE C

ONDERHOUDSGIDSE

FOKUSGROEP-ONDERHOUD

SENTRALE VRAAG

Beskryf die Leerondersteuner binne die Kaapse Wynland-onderwysdistrik
(wie, wat, waar en hoe funksioneer hulle?)

Punte vir bespreking

- ✓ Rolbeskrywing
- ✓ Veranderinge ondergaan
- ✓ Ervarings tydens veranderinge
- ✓ Konteks: Kaapse Wynland-onderwysdistrik
- ✓ Terminologie

INDIVIDUELE ONDERHOUDE

Onderhoudsgids

1. Vertel my van jou werk as leerondersteuner.
2. Beskryf die konteks van jou werk.
3. Met al die veranderinge in die onderwys die afgelope paar jaar, hoe het dit jou rol en die praktyk beïnvloed?
4. Wat presies is anders? Beskryf hierdie veranderinge.
 - ✓ Veranderingsagent
 - ✓ Kollaboratiewe spanleiers
 - ✓ Informasie en konsultasie agente
5. Wat het jy ervaar tydens die rolomskakelings? Kan ons hieroor gesels?
6. Voel jy dat die konteks waarbinne jy werk, 'n invloed het op die manier hoe jy jou werk moet/kan verrig? Kan ons bietjie hieroor gesels?
7. Beskryf jou idees/denke rondom leerondersteuning. Hoe sal jy jouself as 'n leerondersteuner beskryf?
 - ✓ Enige ooreenkoms/ verskille met remediërende onderwys?
8. Uitdagings in jou beroep as leerondersteuner? Gesels hieroor.

BYLAE D

**KLARINGSBRIEF VAN DIE ETIEKKOMITEE VAN
DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH**



UNIVERSITEIT-STELLENBOSCH-UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

29 March 2010

Tel.: 021 - 808-9183
Enquiries: Sidney Engelbrecht
Email: sidney@sun.ac.za

Reference No. 290/2010

Ms M Harker
Department of Educational Psychology
University of Stellenbosch
STELLENBOSCH
7602

Ms M Harker

APPLICATION FOR ETHICAL CLEARANCE

With regards to your application, I would like to inform you that the project, *Die rol van leerondersteuners binne inklusiewe onderwys*, has been approved on condition that:

1. The researcher/s remain within the procedures and protocols indicated in the proposal;
2. The researcher/s stay within the boundaries of applicable national legislation, institutional guidelines, and applicable standards of scientific rigor that are followed within this field of study and that
3. Any substantive changes to this research project should be brought to the attention of the Ethics Committee with a view to obtain ethical clearance for it.

We wish you success with your research activities.

Best regards


.....
MRS. MALÈNE FOUCHÉ
Manager: Research Support

Afdeling Navorsingsontwikkeling • Division of Research Development
Privaat Sak/Private Bag XI • 7602 Stellenbosch • Suid-Afrika/South Africa
Tel +27 21 808 9111 • Faks/Fax: +27 21 808 4537

BYLAE E

VOORBEELD VAN TRANSKRIPSIE

DEELNEMER 1: ONDERHOUD 24 MEI 2010

- 1 M: Vertel my bietjie meer van jou werk as leerondersteuner
- 2 L: [lag] ja ... dis nogal 'n moeilike vraag om te beantwoord
- 3 Wel my werk behels moes nou net om ondersteuning te bied eerstens
- 4 aan die opvoeder uhm en dan is dit moes nou [] om die leerders ek hoop my stem dra...
- 6 M: ja- moenie bekommerd wees nie ek het dit getoets!
- 7 L: Dan is dit mos nou aan die leerders wat uhm uitvalle het of
- 8 stoornisse het of probleme het veral in wiskunde en geletterdheid en dan
- 9 ondersteun ek ook mos daar en dan moet ons ook leerders identifiseer vir spesiale
- 10 skole en ons moet die toetsing van hulle waarna ons hulle dan verwys na die
- 11 sielkundige en so aan en dan is ons ook mos deel van die TST of OOS waar ons
- 12 ook nog probleemgevalle bespreek [] en uhm dit is nou omtrent alles in 'n neutedop.
- 13 Ja ek geniet nogal baie wat ek doen uhm dit is egter so dat ons nie wonderwerke
- 14 kan verrig nie, want daar is opvoeders wat verwag dat as ons met daai kind werk –
- 15 dan moet daai kind sommer nou uhm goed vorder en dit is nie so nie – dit is 'n
- 16 proses, wat as ek nou kyk as ek nou leerders onttrek vir drie dae, ek kry hulle vir 'n
- 17 uur en 'n half en ek probeer mos nou ook saam met die opvoeder werk uhm die
- 18 lesse wat hy nou gee – as hy se nou maar besig is met klanke, dan sal ek ook nou
- 19 daai klanke doen. En dan probeer ek om kinders fyner puntjies te leer soos
- 20 byvoorbeeld uhm vandag ons is nou besig met sinne. Ons het nou heelweek

21 gedoen of heelyd gedoen 'n paar weke het ons nou weer klanke gedoen, woordbou
22 en toe het ons nou sinne gebou vandag met eenvoudige klanke. Maar die kinders
23 kan nie **skryf** nie, hulle kan nie spel nie en nou le ek daarop klem. Luister na die
24 woord, se die woord. Soos b- r-i-e-f, b-r-i-e-f wat hoor jy eerste , ons het mos

BYLAE F

**VOORBEELD VAN 'N WERKPROGRAM
IN SPESIALISERINGS KLASSE (1977)**

PROVINSIALE ADMINISTRASIE VAN DIE KAAP DIE GOEIE HOOP

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS

SPESIALE KLASSE

**SILLABUS VIR AFRIKAANS
(TWEEDE TAAL)**

1977

3. SKRYFVAARDIGHEID

- 3.1 Skriftelike werk volg op mondelinge voorbereiding.
 3.2 Transkripsie van goeie sinne of self 'n kort paragrafie sal met die oog op die vaslê van basiese sinspatrone en woordgebruik ook waarde hê.
 3.3 Die skryf van baie kort stories deur gebruikmaking van enkele sleutelwoorde en/of sleutelsinne en -frases.
 3.4 Die skryf van 'n paar sinne oor eie ervarings en gebeurtenisse.
 3.5 Die skryf van enkele paragrawe oor 'n sentrale onderwerp.
 3.6 Baie eenvoudige briewe.
 3.7 Geen formele grammatika word onderrig nie, hoewel aandag gewy word aan taalstudie soos dit uit mondelinge, skriftelike en leeswerk voortvloei. Aandag aan rededele, verkleinwoorde, meervoude, geslag, teenoor gesteldes, voornaamwoorde, voegwoorde en werkwoorde.
 3.8 Begripstoetse wat by die leerlinge se bevatlikheid pas.
 3.9 Spellingonderrig.

1. TYDTOEWYSING

Voorsiening behoort gemaak te word vir agt periodes per week vir die onderrig van Afrikaans Tweede Taal.

2. PUNTETOEKENNING

Mondeling:

Lees Voorbereid	15
Lees Onvoorbereid	15
Praatwerk	45
Voordrag	10
	<hr/>
Subtotaal	85

Skriftelik:

Opstel	20
Brief	15
Begripstoets	20
Spel	10
	<hr/>
Subtotaal	65
	<hr/>
Totaal	150 punte

3. EVALUERING

Junior leerlinge (Gereedmaking, Vlak 1 en 2) sal nie 'n formele eksamen kan doen nie. Dit word dus voorgestel dat 'n simbool vir die verskillende komponente toegeken word soos die leerlinge in die loop van die jaar geëvalueer word, bv.

A – Baie Goed B – Goed C – Gemiddeld D – Swak E – Baie Swak

Vir Vlakke 3 – 5 sal die punte toegeken word soos aangedui onder puntetoekenning hierbo.

BYLAE G

POSBESKRYWING VAN LEERONDERSTEUNERS (2002)

Wes-Kaap Onderwysdepartement

Weskus-Wynland OBOS

Gespesialiseerde Leerder- en Opvoeder Ondersteuning

LEERONDERSTEUNING POSBESKRYWING VAN DIE LEERONDERSTEUNINGSOPVOEDER

POSBENAMING

OLSO opvoeder PV 1 (Leerondersteuning)

DOEL

Koördineer leerondersteuning by 'n hoofstroom primêre skool binne 'n dienspunt bedieningsarea van die OBOS.

VEREISTES

Taakverrigting in ooreenstemming met:

- WKOD beleid en riglyne
- OLSO beleid
- OBOS riglyne

DOELSTELLINGS

- Onttrek leerders met spesiale onderwysbehoefes in klein groepe (maksimum agt leerders per sessie) uit die hoofstroomklas om aan hulle spesifieke onderrig en ondersteuning te gee.
Leerareas: Geletterdheid
Wiskunde
- Ondersteun en bemagtig hoofstroomopvoeders om:
 - die kurrikulum aan te pas.
 - relevante programme en materiaal saam te stel.
 - leerders met spesiale onderwysbehoefes in klasverband te ondersteun.
By wyse van:
 - meewerkende onderrig in die hoofstroomklas.
 - werkwinkels / inligtingsessies met personeel.
 - inklusiewe onderwys.
- Ondersteuning aan ouers van leerders met spesiale onderwysbehoefes.
- Die uitvoer van enige ander relevante take (met die fokus op leerondersteuning) wat binne die opvoeder se vermoë is.

DOELWIT

INKLUSIEWE ONDERWYS

- Bevorder die bewustheid van diverse gestremdhede.

BEHOEFTEBEPALING

- Om die spesiale behoeftes van leerders, opvoeders, bestuurspan en onderwyserondersteuningspan te bepaal sodat effektiewe en relevante ondersteuning gebied kan word.
- Waar behoeftes dit regverdig kan leerders met ernstige leerhindernisse in 'n kerngroep in die OLSO-klas geakkommodeer word. Dié leerders word daagliks ondersteun in Geletterdheid en Wiskunde. Vir alle ander leerareas word hulle by die toepaslike hoofstroomklasse ingeskakel.

ONDERWYSERONDERSTEUNINGSPAN (OOS)

- Ondersteun hoofstroomskole in die stigting en koördinerings van onderwyserondersteuningspanne.
- OLSO-opvoeder moet deel vorm van die OOS.
- Woon OOS-vergaderings by en gee leiding.
- Ondersteun die verwysingsproses en prosedure van die OOS in hoofstroomskole.
- Verantwoordelik vir skakeling met ondersteuningsdienste by OBOS-dienspunt met spesiale fokus op die opvoedkundige behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte.
- Die *rondreisende OLSO opvoeder kan nie as koördineerder van die OOS optree nie.*

ALGEMENE SAKE

Die OLSO opvoeder:

- mag slegs leerders onttrek indien hulle deur die OOS verwys is. Tot tyd en wyl leerders deur die OOS vir leerondersteuning verwys is, word daar van hom / haar verwag om projekte in samewerking met die hoofstroomopvoeder in die hoofstroomklasse te fasiliteer.
- moet 'n rooster aan die betrokke hoof/ de en klasopvoeders verskaf. Die rooster moet ook voorsiening maak vir administrasie en onderhoude / besprekings.
- moet vir elke leerder wat onttrek word, 'n profiel voltooi wat die volgende insluit:
 - die geskiedenis / agtergrond van leerder
 - mediese rekord of enige ander verslae
 - diagnostiese assesserings
 - OOS verslae
- moet 'n informele register vir die leerders wat onttrek word, hou.
- moet 'n portefeulje vir elke leerder voorberei.
- moet fase-opleidings (grondslag- en intermediêre fase) bywoon.
- is slegs verantwoordelik vir verwysing van leerders uit die kerngroep na OLSO skole/ eenhede. (Enige ander leerder is die klasonderwyser se verantwoordelikheid.)

- kan nie by buitemuurse aktiwiteite betrokke wees nie as gevolg van: werkswinkels, onderhoude, ondersteuningsgroepe, studiegroepvergaderings, OOS ens.
- mag nie gebruik word as plaasvervanger vir afwesige opvoeders of sekretaresse nie.
- se werksure is dieselfde as dié van die hoofstroomopvoeders.

Die skool se verantwoordelikheid teenoor die OLSO opvoeder is:

- beskikbaarstelling van 'n lokaal.
- toegang tot 'n fotokopieerder, rekenaar en telefoon.
- voorsiening van boeke en skryfbehoeftes.
- hantering van sy / haar administratiewe sake, met betrekking tot verlof, afwesigheid, ens.

BYKOMENDE SAKE MET BETREKKING TOT RONDREISENDE OLSO OPVOEDER

Die basisskool van die rondreisende OLSO-opvoeder is verantwoordelik vir:

- *die administrasie met betrekking tot die opvoeder*
 - *verlof,*
 - *afwesigheid,*
 - *--aansoeke.*
- *beskikbaarstelling van 'n lokaal.*
- *toegang tot 'n fotokopieerder, rekenaar en telefoon.*
- *voorsiening van boeke en skryfbehoeftes.*

Weens dié opvoeder se reisprogram kan hy / sy nie 'n kerngroep by 'n skool hê nie.

Die OLSO-opvoeder moet:

- ❖ *die betrokke skole laat weet indien hy / sy afwesig is en die verlofvorm by die basisskool indien.*
- ❖ *tydens stakings en boikotte by een van die skole of OBOS-dienspunt aanmeld.*
- ❖ *vertroulikheid by elke skool handhaaf.*

Die skool moet die rondreisende OLSO opvoeder vroegtydig in kennis stel indien onderrig nie kan plaasvind nie sodat haar program aangepas kan word vir effektiewe dienslewering.

Datum van dokument: 2002