

ONDERWYSERS SE ERVARINGS VAN DIE DIVERSE VOORSKOOOLSE AGTERGRONDE VAN GRAAD 1-LEERDERS

deur

Anke Renée le Roux

*Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die
vereistes vir die graad van
Magister in Opvoedkunde (Opvoedkundige Ondersteuning)
aan die
Stellenbosch Universiteit*



STUDIELEIER: PROF. R. NEWMARK

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

DEPARTEMENT OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE

Maart 2011

VERKLARING

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

Alec Roux

21 Februarie 2011

.....
Handtekening

.....
Datum

Kopiereg © 2011 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

In die twintig jaar sedert Namibië se onafhanklikheidswording het baie veranderinge in die land plaasgevind, veral in die onderwysstelsel. Een van die veranderinge was die afskaf van openbare voorskoolse instellings. Slegs die private sektor voorsien steeds in dié behoefte.

Die beperkte toegang tot voorskoolse onderrig het egter 'n invloed op skoolgereedheid. Die leerders wat Graad 1 betree, kom uit verskillende onderrigsagtergronde.

Die primêre doelwit van hierdie studie is om die ervaringe van Graad 1-onderwysers te ondersoek, te analiseer en te beskryf aan die hand van hierdie diverse voorskoolse agtergronde van die leerders.

Die Graad 1-onderwyser het te doen met leerders uit drie agtergronde: dié met formele voorskoolse onderrig; dié met nie-formele voorskoolse onderrig; en dié met geen voorskoolse onderrig nie. Met verwysing na dié vorme van voorskoolse onderrig word die probleem van die Graad 1-onderwyser se ervaring in die klaskamer ondersoek. Dit fokus op die opinies van die Graad 1-onderwysers geformuleer in hul eie woorde.

'n Kind se omgewing en vroeë ervaringe, veral die vlak van opvoeding - of die ontneming daarvan - het 'n groot effek op 'n kind se leer en ontwikkeling. Opvoeding in die vroeë kinderjare is 'n belegging wat uitstaande resultate vir die land kan oplewer. Onderwysfases behoort op mekaar te volg met leerplanne en werkmetodes wat aanvullend saamwerk tot die kind se opvoeding. Die logika daaragter is dat 'n kind eers moet kruip voordat hy kan loop en net so behoort 'n kind die regte stappe te volg ten einde gereed te wees vir die klank-, spel- en skryfwerk wat in Graad 1 vereis word. Die afskeep van sekere elementêre stappe kan tot gevolg hê dat die Graad 1-onderwyser waardevolle tyd sal moet afstaan om die basis, wat gedurende die pre-primêre fase (of in die voorskoolse instelling) gelê moes word, dan nou in Graad 1 te lê. Dit beklemtoon die groot taak wat op die Graad 1-onderwyser se skouers rus.

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is gebruik vir die verkryging en ontleding van inligting vir hierdie studie. Die data insamelingsmetodes sluit 'n literatuuroorsig, onderhoudsvraelyste en onderhoude met die betrokke rolspelers in. Data is geanaliseer met behulp van inhoud-analise van die transkripte uit die individuele en fokusgroep-onderhoude. Die navorsingstipe is 'n interpretatiewe epistemologiese konstruk omdat dit fokus op die essensie van die

ervaringe van die Graad 1-onderwyser. Dit is 'n verkennende ondersoek en daar is gebruik gemaak van 'n doeldienende streekproefneming.

Uit die aanleidende faktore soos regeringsbeleid, kurrikulum, opleiding van onderwysers, taal, armoede, skool, ouers en leerders kom daar riglyne na vore vir die verbetering van die ervaringe van die Graad 1-onderwyser in die klas. Dit kan met vrug aangewend word in die ontwikkeling van die onderwyssektor. Die studie maak die aanbeveling dat daar 'n nouer samewerking tussen onderwysers en ouers moet wees. Verder word voorgestel dat die kurrikulum aangepas word om diverse leerders te akkommodeer wat positiewe ervaringe vir die Graad 1-onderwyser tot gevolg sal hê.

Die bevindinge toon aan dat die ervaringe van Graad 1-onderwysers in hul klaskamers nie deur baie mense in ag geneem word nie, veral as daar gekyk word na die literatuur. Dit is belangrik om te sien wat hul ervaar en watter rol dit speel in hul klaskamers. Hul ervaringe lei tot sekere reaksies en aanpassings wat hulle daaglik beleef. Die punt wat met hierdie studie gemaak word, is dat Graad 1-onderwysers 'n definitiewe ervaring in hul klaskamers openbaar wat só weer 'n uitwerking op die leerders het. Die uitgangspunt is om die Graad 1-onderwyser te laat onderskei tussen die verskillende groepe leerders in die klaskamer en sodoende in staat te stel om elkeen in die klas so te ondersteun vir 'n positiewe ervaring. Nie alle onderwysers gaan altyd met diverse leerders so 'n positiewe siening en ervaring hê nie. Voordat dit vir hul te veel raak moet alternatiewe benaderings en metodes gebruik word om leerders te onderrig. Ook wat hierdie aspek betref, is daar 'n tekort aan navorsing en is verdere ondersoeke oor die ervaringe van die Graad 1-onderwyser nodig, om sodoende die nodige ondersteuning te kan bied. Alhoewel hierdie 'n beperkte studie is, kan dit moontlike verdere navorsing aanmoedig.

ABSTRACT

In the twenty years since Namibia declared independence many changes have taken place, especially in die educational system. One of these changes has been in pre-school education. Public pre-school institutions have been done away with. Only private institutions remain to attempt to furnish the demand in this field. Limited access to pre-school education has an impact on school-readiness as learners from different educational backgrounds start Grade 1 together.

The primary purpose of this study is to collect the experiences of Grade 1 teachers, to analyse those experiences and to describe them with reference to the diverse pre-school backgrounds of the learners.

Grade 1 teachers interact with learners from three backgrounds: those with formal pre-school education; those with non-formal pre-school education; and those with no pre-school education. The Grade 1 teacher's experiences is the problem studied and it is done with reference to these forms of pre-school education. It focuses on the opinions of the teachers as formulated in their own words.

A child's environment and early experiences, especially the level of education - or deprivation thereof - has a marked effect on learning and development. Education in the early years of childhood can deliver an outstanding return on investment for a country. Phases of education should build on one another using syllabusses and working methods that work together. The logic is that a child should first be able to crawl before learning to walk and thus follow the right steps to the phonetics, spelling and writing required in Grade 1.

The cost of neglecting some of the elementary steps will be borne by the Grade 1 teacher when he/she is forced to set time aside to repair the foundation that should have been in laid in the pre-school years.

A qualitative research method was used to attain and analyse the information in this study. Data was collected by studying relevant literature, using questionnaires in interview situations and by conducting interviews with stakeholders. Data was analysed by doing content analysis of the transcripts from individual interviews and focus groups. The research takes the form of an interpretative epistemological construct as it focuses on the essence of the experiences of

the Grade 1 teacher. It is an exploratory study that made use of a sample of the designated group.

Contributing factors, such as government policy, the curriculum, training of teachers, language, poverty, school, parents and learners, reveal guidelines for improving the classroom experiences of Grade 1 teachers.

This can be applied advantageously to the development of the educational sector. The study suggests that teachers and parents should collaborate more closely. It is further suggested that the curriculum be amended to accommodate learners from diverse backgrounds leading to a more positive experience for Grade 1 teachers.

The findings show that the experiences of Grade 1 teachers are not taken into account by many people, especially judging by the available literature. It is important to acknowledge what these teachers experience as well as the role it plays in their classrooms. Their experiences lead to certain reactions and changes. The point made by this study is that Grade 1 teachers display a definitive experience in their classrooms and that it has an effect on their learners. The point of departure is to let the Grade 1 teacher distinguish between the different groups of learners in the classroom and empower him/her to support each individual to ensure a positive experience. Not all teachers will have such a positive experience with a diverse group. Before the burden becomes too heavy alternative teaching methods should be employed. There is a shortage of research in this field and further study on the experiences of the Grade 1 teacher is needed to deepen the provision of support. Although this is a limited study, it can possibly encourage further research.

DANKBETUIGINGS / ERKENNINGS

Ek wil graag die volgende persone bedank wat bygedra het tot die voltooiing van hierdie tesis:

Prof. Rona Newmark, my studieleier, Connie Park, die tegniese versorger, en Theunis Strydom die taalversorger van hierdie tesis.

Deelnemers van hierdie ondersoek; vir hul deelname en die tyd wat hul afgestaan het om hul ervaringe met my te deel.

My ouers, broers en suster, familie, skoonfamilie en vriende vir hul deurlopende ondersteuning en belangstelling in die studie, maar veral my pa en ma.

My aanstaande vir sy oneindige ondersteuning, motivering en waardevolle insette.

My liefdevolle Vader vir sy krag en genade.

INHOUDSOPGAWE

Verklaring	ii
Opsomming.....	iii
Abstract.....	v
Erkenning.....	vii

HOOFTUK 1: AARD EN OMVANG 1

1.1	INLEIDING	1
1.2	AGTERGROND TOT DIE STUDIE	1
1.3	PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING EN NAVORSINGSVRAE	3
1.4	DIE PROFESSIONELE BELANG VAN DIE STUDIE.....	4
1.5	OORSIG VAN DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	5
1.5.1	Navorsingsontwerp	5
1.5.1.1	<i>Die navorsingsperspektief.....</i>	6
1.5.1.2	<i>Die navorsingstipe</i>	6
1.5.2	Die konteks van die studie	7
1.5.3	Datagenerering	7
1.5.4	Dataverwerking.....	8
1.5.5	Geldigheid en betroubaarheid	9
1.5.6	Etiese oorwegings	9
1.6	UITLEG VAN DIE HOOFTUKKE	10

HOOFTUK 2: LITERATUUROORSIG 11

2.1	INLEIDING	11
2.2	KONSEPVERKLARINGS	12
2.2.1	Diverse agtergronde	12
2.2.1.1	<i>Formele pre-primêre onderrig.....</i>	12
2.2.1.2	<i>Nie-formele/foutiewe pre-primêre onderrig.....</i>	13
2.2.1.3	<i>Geen pre-primêre onderrig.....</i>	15
2.2.2	Skoolrypheid en skoolgereedheid	16
2.2.3	Moedertaal	20
2.2.4	Kurrikulum.....	21
2.3	AGTERGROND EN STAND VAN ONDERWYS IN NAMIBIË.....	25

2.4	DIE ROL VAN INKLUSIEWE ONDERWYS OP DIE GRAAD 1-ONDERWYSER	27
2.5	AGTERGROND VAN DIE VOORSKOOOLSE LEERDER	30
2.6	NAMIBIË VISIE 2030	32
2.7	DIE ROL VAN OPLEIDING VIR DIE GRAAD 1- ONDERWYSER.....	34
2.8	ONDERWYS EN SPANNING	38
2.9	VORDERING EN VOORUITSIG	39
2.10	OPSOMMING	39
2.11	SINTESE.....	40
HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE		41
3.1	INLEIDING	41
3.2	DIE NAVORSINGSPERSPEKTIEF EN NAVORSINGSTIPE	41
3.3	DIE NAVORSINGSKONTEKS EN –DEELNEMERS.....	43
3.4	DATAGENERERING	45
3.5	DATAVERWERKING.....	47
3.6	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	50
3.7	ETIESE OORWEGINGS	53
3.8	OPSOMMING	54
HOOFSTUK 4: NAVORSINGSRESULTATE		55
4.1	INLEIDING	55
4.2	BESKRYWING VAN DATA	55
4.2.1	Toegang tot die navorsingskonteks.....	55
4.2.2	Ervaringe van die Graad 1-onderwysers.....	57
4.3	DATAVERWERKING.....	58
4.3.1	Resultate van kodering en kategorisering	59
4.3.2	Resultate van memorandum.....	60
4.3.3	Interpretasie van die temas.....	61
4.3.3.1	<i>Eerste Afdeling</i>	62
4.3.3.2	<i>Tweede Afdeling</i>	76
4.3.4	Samevatting van fokusgroeponderhoude	89
4.4	OPSOMMING	93

HOOFSTUK 5: OPSOMMING EN BESPREKING VAN RESULTATE 95

5.1	INLEIDING	95
5.2	PROBLEEMSTELLING	95
5.3	BEPERKINGE EN AANBEVELINGS VAN DIE STUDIE	95
5.4	OORSIG VAN DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	97
5.5	OPSOMMING VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE	97
5.6	BESPREKING EN AANBEVELINGS VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE	99
5.6.1	Bespreking en aanbevelings van die aanleidende faktore.....	99
5.6.1.1	Aanpassings in die kurrikulum	99
5.6.1.2	Onderwysers se opleiding	101
5.6.1.3	Moedertaal as onderrigstaal	102
5.6.1.4	Die onderwyser se werkskonteks	103
5.6.1.4.1	Klasgrootte, ouderdomme en intelligensie.....	103
5.6.1.4.2	Veranderinge in die onderwys en samelewing	104
5.6.1.4.3	Ondersteuning van die skool.....	105
5.6.1.4.4	Ouerondersteuning	105
5.6.2	Bespreking en aanbevelings van die ervaringe/bevindinge	106
5.6.2.1	Formele onderrig	107
5.6.2.2	Nie-formele onderrig.....	107
5.6.2.3	Geen onderrig.....	108
5.7	GEVOLGTREKKING.....	111
5.8	SELFREFLEKSIE OP DIE NAVORSINGPROSES	112

BRONNELYS..... 113

ADDENDUM A:	ONDERHOUDSVRAELYS.....	126
ADDENDUM B:	ONDERHOUDSGIDS	128
ADDENDUM C:	ONDERHOUDSBESONDERHEDE	131
ADDENDUM D:	BLADSY UIT 'N GETRANSKRIBEEERDE ONDERHOUD AS VOORBEELD	132
ADDENDUM E:	MINISTRY OF EDUCATION, NAMIBIA	134
ADDENDUM F:	ORBAN PRIMARY SCHOOL	135

HOOFSTUK 1

AARD EN OMVANG

1.1 INLEIDING

Hierdie tesis handel oor die ervaringe wat die Graad 1-onderwyseres in haar klas beleef as gevolg van die diverse voorskoolse agtergronde van die leerders in Graad 1. Die eerste hoofstuk verskaf die agtergrond tot die studie ten opsigte van die Graad 1-onderwyser se ervaringe in die praktyk en die relevansie daarvan tot die onderwysprofessie.

1.2 AGTERGROND VAN DIE STUDIE

Wanneer jong kinders vir die eerste keer skool toe gaan, mag baie van hulle reeds gereed wees vir formele onderrig, baie het egter nie die geleentheid gehad om in hul voorskoolse jaar deel te neem aan enige aktiwiteite waar hulle die kennis, begrip, vaardighede en goeie verhoudings, wat nodig is vir formele onderrig, kon aanleer nie. Die pre-primêre/voorskoolse sillabus¹ maak voorsiening vir gelyke geleenthede vir alle leerders deur die ontwikkeling van verskeie vaardighede en norme, deur spesifieke leerondervindinge, tot op die vlak waar dit aangewend kan word in die formele onderrigsituasie, volgens die ministerie van opvoeding in Namibië (National Institute for Educational Development, Pre-primêre Sillabus). Onderwysers moet reageer op die verskillende agtergronde van die diverse groep leerders in hulle klasse. Die uitdaging wat onderwysers in hul diverse klaskamers in die gesig staar, word gewoonlik gesien as 'n struikelblok tot effektiewe skoolhou omdat dit die leerproses vertraag (Wishard, 1996).

Volgens Miron (1994), het soveel as 10% tot 15% van die wêreld se skoolgaande leerders spesiale behoeftes. Die aantal leerders met spesiale behoeftes is vanweë intrinsieke faktore geneig om baie hoër te wees in maatskaplik-minderbevoorregte gebiede en waar armoede heers (Donald, 2002). Nog 'n rede is dat al daardie leerders wat 'n behoefte het aan spesiale opvoedingsondersteuning weens ekstrasieke faktore (soos armoede, emosionele

¹ Onderwysers gebruik dikwels die term pre-primêr of Graad R (soos gesien uit die aanhalings van die onderhoude- sien Hoofstuk 4); maar vir die doel van hierdie studie gaan daar verwys word na die term voorskool.

verwaarlosing, politieke onstabieleit en onder- en ongekwalifiseerde onderwysers) se behoeftes ook "spesiaal" is in die sin dat die basiese opvoedingstelsel te onbuigbaar is om hierdie behoeftes aan te spreek. In baie ontwikkelende lande soos Namibië en Suid-Afrika bereik die opvoedingsdienste wat voorsien word slegs 'n klein deel van leerders met spesiale opvoedingsbehoefte (MEC, 1993).

Voorskoolse opvoeding verskaf voorbereiding vir die lewe en vir skoolopvoeding. Dit bied die geleentheid vir interaksie met kinders en hul leer sosiale vaardighede wat kan bydra tot die vermindering van geweld en misdaad. Kinders leer om hul verstand te gebruik en word gewoonlik ook bekendgestel aan 'n ander taal bo en behalwe hul moedertaal. Baie ouerhuise bied nie die geleentheid vir kinders om hierdie vaardighede aan te leer nie en as dit dus nie by die voorskoolse instelling aangeleer word nie, bly dit geheel en al agterweë. Ongeletterde ouers kan nie die werk wat die onderwysers by die skool doen tuis aanvul nie. As opvoeding vir almal is, moet dit nie weerhou word in agtergeblewe gebiede nie (Presidential Commission on Education, Culture and Training, 2001, p.52). Daar kan nie verwag word om in 'n kind se intellektuele behoeftes te voorsien as daar nie aan hul sosiale en fisieke behoeftes voldoen is nie (Gage & Berliner, 1992, p.334).

In 'n artikel in EduNews, 'n Namibiese onderwystydskrif, rapporteer Ursula Strydom (2009) dat die pre-primêre/voorskool nie 'n Graad 1-klas in die klein is nie. Die twee onderwysfasies behoort op mekaar te volg met leerplanne en werkmodes wat aanvullend saamwerk tot die kind se opvoeding. Die logika daaragter is dat 'n kind eers moet kruip voordat hy kan loop en net so behoort 'n kind die regte stappe te volg ten einde gereed te wees vir die klank-, spel- en skryfwerk wat vereis word in Graad 1. As sekere elementêre stappe oor die hoof gesien word, kan dit tot gevolg hê dat die Graad 1-onderwyser(es) waardevolle tyd sal moet afstaan om die basis, wat gedurende pre-primêr gelê moes word, nou in Graad 1 te lê.

Hoewel die persentasie kinders met toegang tot onderrig hoog is en 93% van kinders van skoolgaande ouderdom primêre onderrig ontvang, woon 68% van die kinders tussen 3 jaar en 6 jaar oud nie voorskoolse ontwikkelingsprogramme by nie (deur Viljoen in die *Republikein*, 2005). Die vraag is vervolgens: "wat word van die 68 uit elke 100 leerders wat nie voorskoolse onderrig ontvang nie? Hoe word hierdie leerders skoolgereed?"

Namibië het aansienlike vordering gemaak ná die politieke onafhanklikheid in 1990. Alhoewel ongelykheid in opvoeding merkwaardig verminder het, heers daar steeds hoë

werkloosheid, veral onder die jeug, armoede en lae ekonomiese groei. Om in staat te wees om bogenoemde en ander uitdagings te hanteer het Namibië 'n nasionale strategie ontwikkel, Visie 2030, waarin opvoeding en opleiding 'n belangrike rol speel, volgens Mnr. John Mutorwa, die Minister van Basiese Opvoeding, Sport en Kultuur (*National Report of the Development of Education in Namibia*, 2004).

Mutorwa gaan voort deur te sê as dit waar is dat geletterde ouers geletterde kinders het, dan is dit belangrik om te belê in die geletterdheid van veral vroue. As dit waar is dat die land se onderwysers goed gekwalifiseerd is en hul kennis moet vernuwe, dan sal in oop en afstandsonderrigstelsels belê moet word waarby baie ander in die samelewing ook sal baat vind. As leer in mensebelang moet wees en tot nasionale ontwikkeling moet bydra, sal belê moet word in biblioteke en plekke waar inligting bekom kan word om wye navorsing moontlik te maak. Een van die grootste uitdagings vir Namibië se Visie 2030 is om mense genoegsame opvoeding te gee om 'n geletterde nasie te hê.

1.3 PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING EN NAVORSINGSVRAE

Die probleem wat ondersoek word, is hoe die Graad 1-onderwyser die diverse groep Graad 1-leerders in haar klas ervaar. Hiervoor word verwys na die drie tipes voorskoolse onderrig wat die leerders gehad het, naamlik formele voorskoolse onderrig, nie-formele voorskoolse onderrig en geen voorskoolse onderrig. Hierdie probleem gaan spesifiek ondersoek word aan die hand van die Graad 1-onderwyser se persoonlike ervarings en opinies. Dit fokus op hoe die onderwysers die Graad 1-leerders in hul klasse ervaar en hoe hulle die invloed daarvan op hulself in die klaskamer in hul eie woorde formuleer.

Die doel van hierdie studie is gevolglik om by wyse van 'n literatuurstudie, asook kwalitatiewe ondersoek, nie net 'n duidelike beeld te verkry van watter tipe Graad 1-leerder in die Namibiese staatskole sit nie, maar om die ervaring van die Graad 1-onderwysers te ondersoek om sodoende riglyne en ondersteuning te verskaf vir die hantering van hierdie diverse groep leerders.

Ten einde die beleid van gelyke onderwys vir almal te verstaan en toe te pas, word 'n totale verandering in die samelewing se ingesteldheid en siening rondom die waarde en waardigheid van die mens en die proses van leer vereis (Burden, 1995, p.6). Dit impliseer dat die sisteem behoort te verander om die leerder te akkommodeer eerder as wat die leerder by die sisteem behoort aan te pas. Die klem is dus op watter onderwysstrategie die beste is om

die diverse leerder te kan akkommodeer. Die onderwys staan voor 'n uitdaging met die proses van transformasie (Hall, 1998, p. 9). Dit blyk dat hoofstroomonderwysers toegerus en opgelei behoort te word om in leerders se spesiale onderwysbehoefte, te kan voorsien (Saleh, 1996, p.9).

- Wat beteken die konstruk "diverse voorskoolse agtergronde"?
- Hoe ervaar die Graad 1-onderwyser die leerders met diverse voorskoolse agtergronde in haar/sy klas?
- Watter bydrae lewer die skool ten opsigte van ondersteuning vir hierdie Graad 1-onderwyser?
- Watter riglyne bied inklusiewe onderwys vir die Graad 1-onderwyser om die diverse klas te akkommodeer?

Die belangrikste deel van enige navorsing of studie is die navorsingsvraag (Friedman, 1998). Die moontlikheid tot 'n beter begrip omtrent die ervaringe van die Graad 1-onderwysers met leerders wat afkomstig is uit diverse voorskoolse agtergronde, met die optimalisering van bestaande dienste in die onderwys, die professionele ontwikkeling van onderwysers, en die samewerking tussen alle belanghebbende groepe word ook ondersoek met die oog op die bevordering van die Graad 1-onderwyser se onderrigsbenadering en positiewe ervaringe.

1.4 DIE PROFESSIONELE BELANG VAN DIE STUDIE

Die studie is van so 'n aard dat enige betekenisvolle resultate vir die onderwysprofessie van waarde sal wees (Glatthorn & Joyner, 2005, p.167). Die rede is omdat Graad 1-onderwysers daagliks met leerders in hul klas werk wat verkeerdelik onderrig of beperkte opvoeding gehad het. Die sienings en ervaringe van onderwysers mag gevolglik bepaal hoe onderwysers inklusiewe benaderings implementeer vir dié leerders wat spesiale opvoedkundige behoeftes het (Möwes, 2002, p.8). Graad 1-onderwysers onderrig *alles*, dit beteken dat hulle verantwoordelik is vir baie inhoud wat hul moet onderrig, asook baie materiaal wat hul in orde moet hou (Dragan, 2003, p.61). Onderwysers moet bewus wees van die tipe leerders wat in haar/sy klas sit om sodoende die leerders te ondersteun in hul spesiale behoeftes. Dit is dus die doel van hierdie studie om hierdie bewuswording te verbreed. Die waarde in die studie lê daarin dat die verbrede bewuswording, die onderwyser sal uitwys waar daar 'n behoefte aan

spesiale behoeftes is. Die studie lewer dus 'n bydrae tot tot beter insig, sodat onderwysers die leerders op 'n inklusiewe manier kan help en self ook voldoende ondersteun word in hierdie proses van die leerder se ontwikkeling. Die studie poog ook om die belangrikheid van korrekte voorskoolse opvoeding te beklemtoon. Vanweë die aard van die ontwerp en die omvang van die studie, word veralgemenings egter nie gemaak nie.

Die Namibiese Eerste Minister Mnr. Nahas Angula (deur Viljoen in die *Republikein*, 2005) meen dat dit wat in 'n kind se vroeë jare gebeur, 'n groot en langdurige invloed op die vordering van 'n kind asook uiteindelik op die vordering van 'n nasie het. Die huidige studie sal 'n bydrae kan lewer omdat daar ondersoek ingestel gaan word na die agtergronde van die Graad 1-leerders van 'n laerskool. Vervolgens sal daar 'n beter begrip ontwikkel oor die tipe leerders wat in die onderwyser se klas sit, om sodoende haar so ver moontlik te ondersteun.

1.5 OORSIG VAN DIE NAVORSINGSMETEDOLOGIE

1.5.1 Navorsingsontwerp

Die belangrikste aspek van die ontwerpproses is dat dit strategie-gedrewe is (Oliver, 2008, p.107). Die begrippe navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie veroorsaak soms verwarring onder navorsers, maar in wese is dit twee verskillende dimensies van navorsing (Babbie & Mouton, 2001, p.73). Eersgenoemde verwys na die beplanning van die navorsing en laasgenoemde na die wyse waarop dit uitgevoer gaan word. 'n Navorsingsontwerp is 'n strategie-raamwerk, wat dien as 'n brug tussen die navorsingsvrae en implementering van die navorsing (Terre Blanche & Durrheim, 1999, p.29).

'n Navorsingsontwerp is die strategie of plan wat gebruik word om 'n navorsingsprobleem te ondersoek (Glatthorn & Joyner, 2005, p.97). Nog 'n belangrike faktor is dat die navorser moet weet wat waargeneem en geanaliseer gaan word en weet hoekom en hoe die fenomeen waargeneem gaan word (Babbie & Mouton, 2001, p.72). Hierdie studie is 'n induktiewe gevallestudie waaraan drie Graad 1-onderwysers van een laerskool deelgeneem het. Die epistemologie is induktief en genererend terwyl die ontologie op die veelvuldige realiteite van die deelnemers berus (Merriam, 1998, p.15). In die kwalitatiewe navorsing behoort die literatuurstudie induktief te wees, met die strewe vir navorsing om verkennend te wees (Cresswell, 1994, p.21). Die teorie en gegewens beïnvloed mekaar wedersyds. Die teorie verduidelik die karakter van die navorsingsproses en ondersteun die navorser in die besluite omtrent metodologiese kwessies.

Die elemente wat in hierdie studie deel daarvan uitmaak, word hieronder uiteengesit. Die bespreking dien slegs as 'n bondige oorsig van die navorsingsmetodologie en sal in meer besonderhede in *hoofstuk 3* bespreek word.

1.5.1.1 Die navorsingsperspektief

Hierdie studie is 'n verkennende enkel-gevallstudie in die navorsingsbenadering en metodes. Volgens Babbie en Mouton (2001, p.42) is 'n paradigma die volgende: dit is die fundamentele model of raamwerk van verwysing wat ons gebruik om ons waarneming en beredenering te organiseer. 'n Paradigma is essensieel omdat dit die navorser lei in die metode van ondersoek (Mertens, 1998, p.2). Die paradigma wat ek aanvoer is die interpretiewe benadering. Volgens Dovey en De Jong (1990, p.1) is individue in beheer daarvan om hul eie wêreld te skep en te konstrueer deur betekenis aan hul persoonlike ervarings te heg. 'n Dieper bestudering van die interpretiewe benadering wys daarop dat die omgewing waarin mense daaglik funksioneer hul persepsie van die werklikheid beïnvloed. Dit beteken dat mense se kennis subjektief gekonstrueer word en hul bring dus hul persepsies van wat hul realiteit konstrueer na die navorsing (Mertens, 1998, p.11). Die paradigma stel die navorser in staat om 'n omgewing te skep in hierdie enkel-gevallstudie waarin hulle hul ervarings kan deel. Hierdie ervarings sal beskryf word en ryk beskrywings sal ook voorsien word.

Die studie fokus gevolglik op die ervarings van die deelnemers vanuit hul eie perspektief en hoe hulle dit binne hul natuurlike werkomgewing (die klaskamer) ervaar. Die resultate is daarom beskrywend, interpreterend en ontledend van aard (Glatthorn & Joyner, 2005, p.40; Merriam, 1998, pp.11-13).

1.5.1.2 Die navorsingstipe

Die oogmerk van die *verkennde studie* is gerig op die verkryging van insig en verwerking van begrip. 'n Oop, plooibare navorsingstrategie en navorsingsmetodes dra by daartoe om insig te verkry van die Graad 1-onderwysers se ervarings in hul klaskamer met diverse onderrigsgatergronde. Hierdie verkennende studie word gekenmerk deur die navorser se bereidwilligheid om nuwe idees en voorstelle te ondersoek en haar oop te stel vir nuwe stimuli (Mouton & Marais, 1992, p.43). In kwalitatiewe navorsing word daar gefokus op die betekenis van menslike gedrag en ervaring - met ander woorde, hoe mense betekenis gee aan gebeure en hul ervarings, in dié geval hoe die Graad 1-onderwyser betekenis gee aan wat sy

in die klas ervaar. Die navorser speel 'n belangrike rol as navorsingsinstrument, wat as deelnemer persepsies en reaksies op die konteks kan gee. Die navorser staan in hierdie studie nie onbetrokke by die verskynsel nie (Merriam, 1988, p.19).

Die navorsing is ook 'n *enkel-gevallstudie* aangesien daar een skool ondersoek word, al drie Graad 1-onderwysers vorm deel van die navorsing van die betrokke skool, asook die grondslagfasehoof. Volgens Henning in (Travers, 2001; Hamel, Dufour & Fortin, 1993) word 'n gevallstudie nie net gekenmerk deur die gebondenheid van die eenheid van analise van die ontwerp nie, maar ook die metodologie wat gebruik word. Merriam (1998) beklemtoon verder dat die proses belangriker is as die uitkoms. Die navorser streef na die verweefdheid tussen teorie en data (Henning, 1995, p. 31).

1.5.2 Die konteks van die studie

Babbie en Mouton (2001, p.282) wys uit dat om in staat te wees om 'n gevallstudie te verstaan en te interpreteer, moet die navorser die konteks verstaan waarbinne die navorsing plaasgevind het. Die teoretiese populasie waarop die studie gemik is, is die Namibiese Graad 1-onderwysers. 'n Doelbewuste steekproeftrekking is gebruik om onderwysers te betrek by wie geleer kon word en inligting te kry oor die onderwerp vanweë hul spesiale ervaring (Merriam, 1998, p.61). As navorsingspopulasie is die personeellede van een laerskool in Windhoek-Wes gebruik. Individuele semi-gestruktureerde onderhoude is gedoen met al drie die Graad 1-onderwyseresse. Die drie individuele onderhoude is gedoen in die betrokke deelnemer se klaskamer aan die einde van die eerste termyn; direk ná skool en geen onderrigtyd is in beslag geneem nie. Dit gee die onderwyser genoeg geleentheid om hul klas se samestelling te ken, sodat sy in staat is om haar ervarings te kan deel. Daarna is 'n fokusgroep-onderhoud gedoen aan die einde van die tweede termyn met die drie onderwyseresse en die grondslagfasehoof. 'n Fokusgroep is 'n spesiale soort groep in terme van die doel en samestelling daarvan (Krueger & Casey, 2000). Die doel van die gebruik van fokusgroepe is om tendense en patrone te identifiseer, eerder as om konsensus te bereik (Krueger & Casey, 2000).

1.5.3 Datagenerering

Om in staat te wees om antwoorde te vind na aanleiding van die voorgestelde navorsingsvoorstel, is 'n volledige literatuursoektog gedoen. 'n Literatuuroorsig plaas die navorser op die hoogte van wat reeds oor sy spesifieke onderwerp geskryf is. Sodoende

voorkom dit enersyds dat 'n onderwerp nagevors word waaroor daar reeds algemene konsensus is en andersins maak dit die navorser bewus van teenstrydighede en gapings wat verdere navorsing regverdig (Huysamen, 1993, p.197). Verder is so 'n literatuursoektog nie 'n doellose of onbeplande proses nie, maar eerder 'n sistemiese en deeglike proses om alle vorms van gepubliseerde én ongepubliseerde inligting oor 'n bepaalde onderwerp te vind (Garbers, 1996, p.315). Die literatuurstudie is gebruik om onderhoudskedules op te stel.

Semi-gestruktureerde onderhoude en 'n fokusgroeponderhoud is gereël. Die onderwerp is aan hul voorgestel; waar hul daarna vry was om vrae te vra om duidelikheid te verkry oor die onderwerp en prosedures. Volgens Rubin en Rubin (1995, p.5) word semi-gestruktureerde onderhoude gedoen as die navorser meer spesifieke inligting wil hê. Hierdie minder gestruktureerde onderhoude help die navorser om sekere inligting te bekom om sodoende 'n beter begrip te verkry van die deelnemers se gedagtes (Rubin & Rubin, 1995, p.5). Voorsorg ten opsigte van die geldigheid van inligting is getref deur vertrouensverhoudings met rolspelers te bewerkstellig en te verseker dat die onderwysers die navorser as onbevooroordeeld tot die navorsingsontwerp sien.

Die voordeel van kwalitatiewe interpretatiewe navorsing is juis dat dit buigsaam is en die gebrek aan struktuur die geleentheid bied om die navorsingsproses aan te pas soos nuwe inligting opduik (Merriam, 1998, p.8). Die vernaamste manier om data vas te lê, is deur skriftelike notas of klankopnames (Krueger & Casey, 2000). Gesprekke is op band geneem en getranskribeer. Dit is belangrik dat die onderhoudsvoerder die vermoëns het om te luister en die selfdissipline het om sy/haar persoonlike persepsies vir hom/-haarself te hou (Krueger & Casey, 2000).

1.5.4 Dataverwerking

Onderhoude is getranskribeer ná die proses van datagenerering. Hierdie transkripsies, as woordverwerkingsdokumente, is met die hand getranskribeer. Die doel van data-analise is om data (inligting) te omskep in 'n antwoord op die oorspronklike navorsingsvraag (Durrheim, 2002, p.47). Data-analise is dus die proses waardeur betekenis uit data verkry word. Dit geskied deur die redusering, konsolidering en interpretering van wat mense sê en wat die navorser waargeneem en ook gelees het. Kwalitatiewe data-analise is eklekties van aard; want daar is nie een korrekte metode waarvolgens dit gedoen word nie (Durrheim, 2002, p.47; Merriam, 1998, p.178; Creswell, 1994, p.153). Die inligting is tydens die studie

ingesamel deur drie individuele onderhoude en een fokusgroeponderhoud. Kodering vind inductief plaas deurdat alle data eers deurgewerk is voordat kodes op grond van moontlike kategorieë geskep word ten einde teorie uit die data voort te bou (Basit, 2003, p.145; Smit, 2002, pp.66,69).

1.5.5 Geldigheid en betroubaarheid

In kwalitatiewe navorsing kom die geldigheid en betroubaarheid in verskeie maniere voor (Denzin & Lincoln, 2000, p.391). Navorsing wat op 'n etiese manier aangevoer is, vorm deel van die versekering van die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing.

Die betekenis van die geldigheid van die kwalitatiewe navorsing lê in die mate waarin die navorser, en ander, die navorsingsontwerp en resultate glo en vertrou daarin het. Geldigheid hou verband met die bepaling van die akkuraatheid van die navorsing, die bespreking van die veralgemening van data en die bevordering van moontlikhede om 'n studie te repliseer (Silverman, 1993, p.145). In hierdie ondersoek is geldigheid nagestreef deur triangulasie en konsultasie.

Betroubaarheid vir kwalitatiewe navorsers lê in die gepastheid van navorsingsdata wat aangeteken is en dit wat waarlik in die konteks van die studie plaasgevind het. Betroubaarheid vereis akkuraatheid, duidelikheid en volledigheid van die navorsingsdata (Bogdan & Biklen, 2007, p.174). Betroubaarheid behels om bewyse te voorsien sodat, indien die studie herhaal sou word met dieselfde of soortegelyke deelnemers in dieselfde konteks, die bevindinge eenders sal wees (Babbie & Mouton, 1998, p.278). Die geldigheid- en betroubaarheidsmaatreëls is gesien as onlosmaaklik van mekaar.

1.5.6 Etiese oorwegings

Dit blyk dat etiese oorwegings veral 'n rol speel in die insameling van data, sowel as in die bekendstelling van die bevindinge (Merriam, 1988, p.179). Onderwysers se toestemming is gevra om onderhoude met hulle te voer. Die doel met die studie is vooraf verduidelik. Al die deelnemers aan die onderhoude is verseker dat hul persoonlike inligting nie in die studie gebruik sou word nie. Om hul privaatheid te verseker, kon hul 'n skuilnaam gebruik. Die respondente is verseker dat hulle onder geen verpligting was om aan die studie deel te neem nie. Die Khomasstreekskantoor, skoolhoof en personeel is verseker dat die bevindinge van hierdie studie wel met hul gedeel sal word sodra die studie afgehandel is. Laastens dat hul

deelname van onskatbare waarde is en dat die navorser groot waardering het vir hul bereidwilligheid om aan die studie deel te neem.

1.6 UITLEG VAN DIE HOOFSTUKKE

Die eerste hoofstuk sal die agtergrond tot die studie verskaf ten opsigte van die ervarings en moontlike uitdagings wat die Graad 1-onderwyser ondervind in die praktyk deur te kyk na die diverse onderrigagtergronde van die Graad 1-leerders.

Hoofstuk 2 verskaf 'n teoretiese oorsig oor die agtergrond van die studie. Dit dien as basis vir die literatuuroorsig wat volg. Konsepverklarings oor die diverse voorskoolse agtergronde sal ook beskryf word.

Hoofstuk 3 sal die metodes verduidelik word wat in die navorsingsproses gebruik is om die uitdagings van die Graad 1- onderwyser te ondersoek.

In hoofstuk 4 sal die resultaat van die onderwyser se uitdagings en ervarings ondersoek en beskryf word. Dit maak die interpretasie en bespreking van data moontlik.

In die finale hoofstuk, hoofstuk 5, word die navorsingsresultate opgesom, geïnterpreteer en bespreek aan die hand van die bydrae wat dit tot die onderwysprofessie kon maak. Enkele aanbevelings op grond van die bevindinge, wat onderwysers kan volg in hul hantering van die diverse groep leerders, word kortliks genoem.

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Die doel van hierdie literatuuroorsig is om as basis te dien vir die ondersoek na die ervaring van die Graad 1-onderwyseres as gevolg van die diverse onderrigagtergronde van die Graad 1-leerders, indien enige. Hiervolgens word die tesis binne 'n navorsingskonteks geplaas wat beskik oor relevante navorsing sowel as 'n analise van verwante idees (Oliver, 2003, p.107). Die doel van hierdie ondersoek is om ervaringe van die Graad 1-onderwyser te analiseer en te beskryf aan die hand van die tipe leerder wat sy elke dag onderrig. Volgens Merriam (1988, p.63) word die bevindinge van die studie die beste geïnterpreteer in die lig van wat voorheen nagevors is oor die onderwerp.

'n Konsepverklaring word eerstens gedoen sodat die daaropvolgende besprekings makliker gevolg kan word. 'n Analise van die titelbegrippe volg om die doelwitte en die belangrikheid van die navorsing duidelik te maak (Oliver, 2008, p.97).

Die stand van onderwys in Namibië word daarna bespreek om sodoende 'n beter begrip te kry van watter tipe leerder na Graad 1 gaan en wat sy onderrigagtergrond is. Om hierby aan te sluit, gaan daar gekyk word na die stand van onderwys internasionaal en waar Namibië tans is en of daar moontlik agterstande is.

Hierdie hoofstuk ondersoek laastens die praktiese implikasies vir die inklusiewe klaskamer. Internasionale navorsing stel voor dat opvoeders met min ondervinding van leerders met sekere tekortkominge, geneig is om 'n negatiewe houding teenoor hulle hê ten opsigte van insluiting (Coates, 1989; Mittler, 1995). Dit verken die uitdagings van hoe opvoeders in die gewone klaskamer diversiteit akkommodeer en spesiale opvoedkundige behoeftes hanteer en voorkom. Sodra daar leeragterstand in die gewone klas voorkom, is onderwys geneig om groter eise te stel (Engelbrecht, Green, Naicker & Engelbrecht, 1999, p.69).

2.2 KONSEPVERKLARINGS

2.2.1 Diverse agtergronde

Leerder diversiteit is onvermydelik in enige klaskamer en opvoeders kan verskille in die tempo waarteen gewerk word asook in die styl van leer verwag. In die inklusiewe klaskamer het sekere leerders spesiale opvoedkundige behoeftes as gevolg van 'n verskeidenheid van redes, intrinsiek of uiterlik, wat geakkommodeer moet word (Engelbrecht, Green, Naicker & Engelbrecht, 1999, p.73). Vir die doel van hierdie studie word die term "diverse agtergronde" in drie komponente opgedeel, naamlik formele voorskoolse onderrig, nie-formele/foutiewe voorskoolse onderrig en geen voorskoolse onderrig, wat bespreek gaan word in dié hoofstuk.

Daar mag leerders wees met fisieke of sensoriese agterstande wat bystandsmeganismes benodig om in staat te wees om te kan leer. Leerders met matige tot redelike agterstande is gewoonlik in die grootste groep en is die moeilikste om te identifiseer. Meestal word hierdie probleme eers geïdentifiseer wanneer die kind skool toe gaan. Die Graad 1-onderwyser moet besef dat geen twee leerders presies dieselfde gebrek en of agterstand het nie (Engelbrecht, *et al.*, 1999, p.72).

2.2.1.1 Formele pre-primêre onderrig

Volgens die Pre-primêre Fase Sillabus (2008) is die doel van pre-primêre (voorskoolse) fase om 'n stewige basis te vorm vir die primêre skoolleer, vir die vaslegging van selfvertroue en eiewaarde deur persoonlike en sosiale ontwikkeling. Alle leer moet die groei en ontwikkeling van die kind as individu en as lid van die skool en samelewing bevorder. Vir die sillabus om effektief oorgedra te word, moet elke leerder minstens twintig uur per week in die skool wees. Die dagprogram kan wel buigbaar wees, afhangende van die voorskoolse onderwyser se diskresie. In hierdie fase moet 'n stewige basis gelê word, sodat die leerder in staat is tot verdere leer in die daaropvolgende jaar.

'n Stewige basis sluit die volgende in: leer vind plaas deur vry en gestruktureerde spel, kinders moet die vermoë aanleer om mekaar te aanvaar en om as deel van 'n groep saam te werk (Ministerie van Opvoeding, 2010). Hulle ontwikkel luister-, praat- en visuelekommunikasievaardighede, voor-wiskundige konsepte, 'n gevoel van hulself en die omgewing, gesondheid en higiëne, roetine, kreatiwiteit-, motoriese, sosiale en emosionele

vaardighede. In hierdie fase is dit veral belangrik dat individuele aandag verkry word asook aan elke leerder se individuele behoeftes voorsien word. Geen formele lees, skryf en wiskunde moet aangeleer word in hierdie fase nie.

Leerders wat groot word in 'n beskaafde omgewing met deurlopende huislike ondersteuning vaar beter in lees op skool as diegene wat in 'n minder beskaafde omgewing grootword. Baie navorsing dui daarop dat voorskoolse kinders aan 'n wye verskeidenheid van taalervaringe en aktiwiteite in hul ouerhuse blootgestel word wat bevorderlik is daartoe om te leer lees (Willenberg, 1997, p.23).

In baie klaskamers voel opvoeders dat hulle nie die nodige opleiding en ondersteuning het om die leerders en die algemene probleme in die skool te hanteer nie. Die ontwikkeling van saamwerkverhoudings tussen opvoeders is van kardinale belang sodat kennis gedeel kan word om suksesvol in die diverse behoeftes van die leerders te voorsien in 'n inklusiewe opvoedingstelsel (Thousand & Villa, 1990).

2.2.1.2 Nie-formele pre-primêre onderrig

Die tekort aan voorskoolse opvoeding beïnvloed die ontwikkeling van die hele skool, veral met die groter aantal kinders wat tans in Graad 1 is. Dit is tot groot nadeel vir die kinders wat dan nie die nodige aandag kry wat hul benodig in Graad 1 nie (Presidential Commission on Education, Culture and Training, 2001, p.52). 'n Tekort aan opgeleide onderwysers, veral in die voorskoolse en primêreskoolfase is die rede vir latere swak vordering, die hoë druipeyfer en vroeë skoolverlaters in landelike gebiede. Ouers stel nie in opvoeding belang nie en daarom is die leerdergesentreerde benadering nie baie effektief in hierdie areas nie (Presidential Commission on Education, Culture and Training, 2001, p.24). Informele crèches voldoen nie aan die behoeftes nie omdat dit bestuur word deur mense wat nie opgelei is nie en sodoende kinders verkeerdelik leer. Hulle is in elk geval nie toegerus om kinders gereed te kry vir die primêre skool nie.

Nie-formele onderrig is gewoonlik 'n instutisie buite die formele skoolstelsel (Ministerie van Opvoeding, 2010). Ná onafhanklikheidswording was pre-primêre opvoeding nie verpligtend vir leerders nie, omdat die staat nie almal kon akkommodeer vir die fase nie. Private voorskoolse instansies het in die minderbevoorregte areas in woongebiede begin oopmaak. Die vrouens wat by hierdie instansies werk, het gewoonlik min of geen vorm van opleiding nie. Dit bemoeilik die taak van die Graad 1-onderwysers omdat die persone verkeerdelik vir

die leerders "onderrig" selfs al het hul geen opleiding gekry nie. Kundiges wys in 'n artikel uit 'n Namibiese bron, Edunews (2009), op die negatiewe uitwerking van die nie-fonetiese aanleer van klanke. Wanneer kinders leer lees en spel (klank) in 'n fonetiese taal is dit soveel makliker wanneer die klanke gebruik word. Daar kan dus baie groot verwarring by die leerder geskep word. Bogenoemde is een van die groot oorsake van spel- en leesprobleme en dit hou implikasies vir die Graad 1-onderwyser in, omdat sy nou die foutiewe onderrigmetodes van die verlede moet regstel.

Verder is dit 'n nadeel vir kinders om in 'n tweede taal te leer (Donald, Lazarus, Lolwana, 2002, p.31). 'n Minderbevoorregte opvoedkundige omgewing kan behoeftes skep wat die resultaat is van swak onderrig, onvoldoende bronne of opvoedkundig-onaanvaarbare beleide.

Vorige navorsing toon dat onderwysers wat swak beheer oor die klaskamer uitoefen, 'n hoër vlak van leerder-aggressie en portuuruitsluiting wat om die beurt lei tot sosiale en gedragsprobleme beleef (Kellam, Ling, Mersca, Brown & Ialongo, 1998). Verder toon navorsing dat onderwysers wat in arm gebiede onderrig, die minste voorbereid is op uitdagende gedrag. Dié onderwysers gebruik ook strenger bevooroordeelde dissipline en oneffektiewer onderwysstrategieë as dié in die middelklasskole (Phillips, Voran, Kisker, Howes & Whitebrook, 1994; Stage & Quiroz, 1997). Onderwysers hou ook minder van leerders met gedragsprobleme en dié leerders kry minder akademiese en sosiale instruksies, ondersteuning en positiewe terugvoering vir goeie gedrag (Arnold, Griffith, Ortiz & Stowe, 1998; Campbell & Ewing, 1990). Gevolglik hou leerders wat gedragsprobleme openbaar minder van skool, hul skoolbywoning is swak (Birch & Ladd, 1997) en het 'n groter risiko vir onderprestasie, akademiese mislukking en toekomstige aanpassingsprobleme. Die teenoorgestelde is ook waar; dat goed opgeleide en ondersteunende onderwysers wat gereeld gelukwensing en lof gebruik, proaktiewe onderrigsstrategieë gebruik en nie te streng dissipline toepas nie, 'n ongelooflike rol speel in die ontwikkeling van die sosiale en emosionele vaardighede en die voorkoming van gedragsprobleme onder jong kinders (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008).

Skole word nes die gemeenskap deur bronne en waardes beïnvloed. 'n Skool met onvoldoende bronne, 'n hoë verhouding van kinders tot onderwyser en onvoldoende opgeleide onderwysers, sal sukkel om die leerders te help ontwikkel. Een van die algemeenste aanvaarde navorsingsbevindings oor sosiale en interpersoonlike probleme in die samelewing, is dat swak skoolprestasie 'n blywende uitwerking het en dié probleme in die

samelewing vererger (Cowen, 1978). Om die skoolbronne te bevorder en die skool 'n plek te maak vir positiewe ervaringe vir alle leerders, moet dié probleme reggestel word.

Volgens *Die Besprekings Dokument* in Januarie 2003, is daar steeds ruimte om omstandighede vir leer en onderrig te ontwikkel, veral in die landelike gebiede om in staat te wees om die kwaliteit van opvoedkundige uitkomst te verbeter. Bogenoemde kan volgens die dokument bereik word deur indiens-opleiding en ondersteuning vir onderwysers om genoeg bevoegdheide te bekom om effektief te kan onderrig.

2.2.1.3 Geen pre-primêre onderrig

Daar is sekere kritieke periodes vir 'n kind om te bereik voordat hy/sy vyf word. Hierdie kritieke leertydperk vat 'n kind deur die ontwikkeling van kommunikasie, sosiale- en motoriese vaardighede. Die implikasie is dat stimulasie ontneming van hierdie kritieke tydperk kan lei tot vertraging in die ontwikkeling van die kind (Meisels & Shonkoff, 2001, p.12). Dit is ook belangrik om te besef dat indien 'n kind 'n sekere kritieke tydperk in ontwikkeling gemis het, dit nie te sê is dat 'n kind sekere vaardighede nie kan ontwikkel nie. Om hierdie vaardighede op 'n latere stadium te leer, mag moontlik net langer vat (Engelbrecht & Green, 2001). Dit is egter tot voordeel om eerder vroeër te begin. Dit is waar dat jonger kinders gouer sekere vaardighede kan aanleer as ouer kinders, jonger kinders is oor die algemeen meer aangelê om 'n nuwe taal aan te leer. Sekere ervaringe gedurende die kinderjare kan so 'n blywende invloed op die individu se persoonlikheid hê, dat dit tot die konstantheid of stabiliteit daarvan kan bydra (Louw, van Ede & Louw, 2001, p.526).

Kinders wat geen pre-primêre opvoeding ontvang is geneig om minder boeke tuis te hê, hul spandeer minder tyd om te lees saam met hul ouers en het ook minder stimulerende verbale interaksie met hul ouers as kinders van middelklas huise volgens Amerikaanse navorsing (Linver, Brooks-Gunn & Kohen, 2002). Om 'n voorskoolse program te volg wat 'n kognitiewe stimulerende omgewing en geleentheid vir interaksie met deelnemende oppassers skep, kankompenseer vir 'n minder stimulerende huislike omgewing (Bradley, Bruchinal & Casey, 2001).

Sommige kinders het leerprobleme in 'n baie spesifieke area, soos fynmotoriese vaardighede wat die leerder se handskrif beïnvloed (Engelbrecht, *et al.*, 1999, p.73) in die Graad Een klas. Hierdie tipe probleme kom gewoonlik saam na die Graad Een klas as die kind geen voorskoolse onderrig gehad het nie. In 'n artikel deur Dr. De Jager (2009, p.7) gepubliseer in

die Edunews beteken 'n informele potloodgreep dat die kind die arm en die skouer gebruik om te skryf en die hand te beweeg in plaas van die gewrig en die vingers. Die arm en die skouer gebruik baie meer spierkrag en energie as die gewrig en die hand, wat die gevolg het dat die kind makliker moeg raak, wat dan weer 'n invloed het op taakvoltooing. Die foutiewe potloodgreep lei tot 'n onnet handskrif, wat die juffrou se taak kan bemoeilik as dit by merkwerk kom. 'n Verkeerde potloodgreep beteken nie dat die kind 'n onderliggende leer- of leesprobleem het nie, maar 'n swak greep is in baie gevalle die simptoom van meer as een uitdaging.

Uit die bogenoemde kom dit duidelik na vore dat baie kinders wat afkomstig is vanuit die middestad en ekonomiese benadeelde gebiede/gemeenskappe geneig is om skool toe te gaan met meer emosionele en gedragsprobleme as wat die onderwysers kan hanteer (Raver, Li-Grinning, Metzger, Jones, Zhai & Solomon, 2009, p.303).

2.2.2 Skoolrypheid, skoolgereedheid en IK

Om gereed te wees vir Graad 1, is een van die belangrikste doelwitte in die voorskoolse fase. Hierdie gereedheid bestaan uit twee afsonderlike fasette, naamlik skoolrypheid en skoolgereedheid.

Skoolrypheid behels die biologiese ontwikkelingsprosesse van die kind, soos fisieke groei, spierbeheer, hand-oog-koördinasie en hand-voet-koördinasie, lateraliteit en die vermoë om waar te neem (Grove, 1982, p.19). Hierdie prosesse kan glad nie ryp gedruk word nie en ontwikkel teen die kind se eie tempo.

Skoolgereedheid is 'n term wat gebruik word om aan te dui dat kinders 'n spesifieke vlak van fisieke, motoriese, taal-, kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling bereik het wat hulle in staat sal stel om te voldoen aan die vereistes wat die skool stel en om baat te kan vind by die formele opvoeding binne die skoolkonteks (Joubert, 1984). Die kind moet dus onderrig word om skoolgereed te wees en kan nie op sy/haar eie skoolgereed word nie (Grove, 1982, p.21).

Bogenoemde bronne is al amper dertig jaar oud en dit toon weer die belangrikheid daarvan dat elke generasie leer van die vorige een en huidige navorsing bou onvermydelik op werk en insigte van vorige outeurs (Oliver, 1998, p.101).

Vandag in die 21ste eeu verwys Blair (2000) na skoolgereedheid ná die vlak van ontwikkeling, wat gekonstrueer is deur aspekte soos fisieke, kognitiewe, affektiewe, normatiewe, sosiale, kulturele, literatuur en situasionele gereedheid. 'n Kind is gereed vir skool as hy/sy die vaardighede ontwikkel wat nodig is vir verstaan en organisering van informasie; perseptuele, konseptuele vaardighede bekom soos visuele, geheue-, gehooronderskeiding- en probleemoplossingstegnieke (Molestane & Bouwer, 2000). Hierdie vaardighede sal die kind voorberei om te funksioneer in die formele skoolsituasie. Skoolrypheid is 'n voorvereiste vir skoolgereedheid. Skoolgereedheid is onlosmaaklik van skoolrypheid. De Witt en Booysen (1994, p.156) stel dit dat rypheid verwys na fisieke en kognitiewe groei, die ontwikkeling van die hand-oogkoördinasie, dominansie en normale breinfunksionering. Dit is belangrik om daarop te let dat rypheid spontaan en natuurlik plaasvind. Elke leerder het dus sy unieke groeitempo waarteen sy rypheid ontwikkel. Skoolrypheid moet ingewag word en kan nie ryp gedruk word nie (De Witt & Booysen, 1994, pp.155-157).

Vroeër jare het 'n kind se IK (intelligensie-kwosiënt) 'n baie belangrike rol gespeel om te bepaal of 'n kind akademies sal presteer of nie. Daar is ook algemeen aanvaar dat "slim" ouers "slim" kinders het en "gemiddelde" ouers "gemiddelde" kinders. Met ander woorde, dat 'n kind slim of minder slim gebore word. Navorsing het die teendeel omtrentlik bewys. Ouers se hantering van hul kind van geboorte af tot en met skooltoetreding gaan bepaal tot watter mate hy sy volle breinpotensiaal sal ontwikkel, of dan wat die kind se IK gaan wees, hoe goed hy gaan lees en ook hoe suksesvol hy in sy skoolloopbaan en self sy volwasse lewe gaan wees. Intelligensie bestaan nie net uit verstandelike vermoëns nie maar veral ook uit die manier waarop ons sin maak van die werklikheid oftewel begripsvermoë en sosiale aanpassing (Pieterse, 2001, pp.131-132).

Volgens 'n artikel deur Melodie de Jager (2009, p.7), gepubliseer in EduNews, is skoolgereedheid 'n komplekse konsep wat beteken dat 'n kind aan die minimum vereistes moet voldoen en die minimum vaardighede ontwikkel het om op skool te vorder en suksesvol te wees. Sy gaan verder deur te sê dat skoolgereedheid op verskillende vlakke ontwikkel, naamlik fisieke, emosionele, sosiale en kognitiewe ontwikkeling. Elke vlak moet eers deeglik ontwikkel wees om 'n stewige basis te vorm voor die volgende vlak suksesvol ontwikkel kan word. Indien 'n vlak nie klaar ontwikkel is nie, is dit soos om 'n flopkoek mooi te versier – alles lyk reg, maar dit is nie.

Skoolgereedheid word ontwikkel tydens verskeie fases, hierdie fases kan in drie groepe verdeel word, naamlik konkrete, semi-konkrete en abstrakte ervarings. By konkrete ervarings leer kinders deur hul sintuie. Hulle behoort werklike voorwerpe te kan sien, voel, proe, ruik of hoor voordat hierdie voorwerpe betekenis vir hulle sal hê. By semi-konkrete of semi-abstrakte ervarings het kinders basiese ondervinding van werklike voorwerpe gehad en vind vordering tot die volgende fase van ontwikkeling plaas. Gedurende hierdie fase leer hulle om 'n prent of model in verband te bring met 'n voorwerp. Hierdie fase word die tweedimensionele of prentfase genoem. By abstrakte ervarings is 'n persoon in staat om 'n simboliese verteenwoordiging van 'n prent, voorwerp, woord of syfer te verstaan. Tydens hierdie fase leer 'n kind dat letters en syfers betekenis het. Om te kan leer, skryf en simbole te kan gebruik as kommunikatiewe gereedskap, moet die kind in staat wees om op die abstrakte vlak te kan funksioneer. Dit word bemeester vanaf ongeveer ses-jarige ouderdom, maar die meeste mense funksioneer op al drie denkvlakke op verskillende tye, afhangende van hul ervaring en agtergrondkennis (Richard & Maree, 1994, p.1).

Skoolgereedheid kan gekonseptualiseer word in vier komponente volgens Webster-Stratton, Reid en Stoolmiller (2008). Emosionele selfregulering, sosiale vermoëns en familie/skool betrokkenheid, asook die afwesigheid van gedragsprobleme, speel 'n kardinale rol in die toekoms van jong kinders, veral wat interpersoonlike vermoëns en akademiese sukses betref. Ongelukkig mag die kinders wat blootgestel is aan armoedetoestande meer gedragsprobleme openbaar en ook ly onder verhoogde emosionele wanbalans, minder sosiale vaardighede, en minder onderwyser/ouer-betrokkenheid. Die lae sosio-ekonomiese klas waaruit die drie onderwysers se klasse bestaan in dié ondersoek, kan moontlik bogenoemde agterstande inhou, sonder dat die onderwysers daarvan bewus is.

Uit vorige navorsing in die VSA, begelei deur die *National Center for Early Development and Learning*, word gevind dat 46% van voorskoolse onderwysers gesê het dat meer as die helfte van hulle kinders in hul klas nie vir skool gereed was nie. Hulle het die volgende vaardighede kortgekom in die eerste jaar van skool: selfregulerende vaardighede en sosiale en emosionele vaardighede om produktief te funksioneer en leer (West, Denton & Reaney, 2001). Die vermoë vir jong kinders om hul emosies en gedrag te beheer en om betekenisvolle vriendskappe te smee is 'n belangrike voorvereiste vir skoolgereedheid en akademiese sukses (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008).

As 'n kind nie gereed is nie, is dit in die kind se beste belang om vir nog 'n jaar in Graad R (voorskool) te wees. Skoolgereedheid is 'n bietjie soos 'n avokadopeer – jy kan dit pap druk – nie ryp druk nie; rypwording vereis stimulasie en tyd (De Jager, 2009, p.55).

Power en Hertzman (1999) het gevind dat as 'n kind nie skoolgereed is nie, maar wel skool toe gaan, dit dikwels gepaard gaan met vroeë akademiese mislukking en wangedrag by die skool. Die vermindering van skoolgereedheid tussen kinders voorspel in die toekoms, beroepsprobleme, misdadigheid, psigologiese morbiditeit, sowel as korttermyn- akademiese probleme. Op 'n meer positiewe noot, voorskoolse ervarings dui op akademiese prestasie in die primêre skool (Daniels, 1995). Daar is 'n voortdurende teenstrydigheid oor hoe om "skoolgereedheid" te definieer, die grootste probleem is dat dit nie gedefinieer kan word as iets wat nêr binne die kind is nie (Graue, 1999). Kinders wat die geleentheid het om aan te pas by die skoolomgewing in kombinasie met ondersteuning by die huis, mag 'n beter kans hê om gereed te wees vir die voorskoolse opset en verdere akademiese sukses (Pelletier & Brent, 2002, p.56).

Alhoewel daar meriete daarin is dat 'n kind kleure en vorms ken en met 'n springtou kan spring, is dit moeilik om wel te sê dat hierdie konsepte akademiese leer in die toekoms voorspel (Smith, 1999, p.40). Kennis van letters is wel belangrik, navorsing het bevind dat daar 'n sterk verbintenis is tussen kennis van letter-name en Graad 1's se leesprestasie (De Hirsch, Jansky & Langford, 1966). Nietemin, om 'n kind se lettername te toets as 'n skoolgereedheidsvoorspeller kan misleidend wees. 'n Kind se letternaam-kennis is maklik om te beoordeel, maar dit is glad nie akkuraat om dit te gebruik om toekomstige skoolsukses te voorspel nie. Verder kan die meet van skoolrypheid ook gevaarlik wees, aangesien die teorie dat 'n kind baat sal vind daarby om 'n ekstra jaar te bly in 'n minder uitdagende omgewing, ongegrond is (Smith, 1999, p.40).

Interaksie en ervarings met volwasse rolmodelle beïnvloed kinders se sosiale ontwikkeling. Die teenwoordigheid daarvan is belangrik, ongeag of kinders tuisbly, 'n voorskoolse instelling bywoon, of in 'n spesiale ontwikkelingsprogram is. Skooltoetreders wat onrype gedrag demonstreer en beperkte kennis van die sogenaamde *gereedheidskonsepte* toon, moet deelneem aan ryk, stimulerende programme wat hul sosiale en intellektuele vermoëns sal ontwikkel (Smith, 1999, p.40). Voorskoolse klasse moet leerders aanvaar met verskillende vaardighede. Net soos wat leerders aanvaar word in die verskillende vorms en groottes hoe hulle skool toe te kom, moet hul diverse vlakke van vaardighede en kennis ook aanvaar

word. Leerders kan van mekaar leer asook van goeie onderwysers (Smith, 1999, p.41). Die enigste voorspelbare aspek van skoolgereedheid is dat leerders ingeskryf gaan word met 'n wye verskeidenheid vaardighede en dat dit die Graad 1-onderwyser se ervaringe direk gaan beïnvloed.

2.2.3 Moedertaal

Volgens 'n artikel deur Dolores Wolfaardt, gepubliseer in EduNews, 'n Namibiese onderwystydskrif (2009), het die ministerie van onderwys in 1992, ná onafhanklikwording, Engels vanaf Graad 4 die voertaal vir onderrig gemaak. Tydens die eerste drie jaar was die moedertaal veronderstel om die medium van onderrig te wees. Daar is werklik baie min skole in Namibië wat by hierdie beleid gehou het en die meerderheid skole het weens verskeie redes besluit om Engels as die medium van onderrig vanaf Graad 1 te gebruik. Namibië is nou 20 jaar onafhanklik en die negatiewe uitwerking van hierdie besluit word jaarliks duidelik gesien in die verswakte nasionale eksterne eksamenuitslae. Landswyse navorsing het bewys dat junior primêre onderwysers se vaardigheid in Engels die swakste was en dan moet in gedagte gehou word dat dit hulle is wat Engels aan die leerders moet bekendstel (Edunews, 2009, p.62).

In baie Suid-Afrikaanse gemeenskappe word jong nie-Engelssprekende leerders met geen voorkennis van Engels ingeskryf in Engelse voorskole. Voorskoolse onderwysers het dan die uitdagende taak om hierdie leerders voor te berei vir die formele skool in Engels en dan word hul gedruk deur ouers en oppassers dat die kind in staat moet wees om vlot Engels te kan praat teen die tyd dat die kind skool toe gaan (Du Plessis & Louw, 2008). Suid-Afrikaanse navorsing volgens Du Plessis en Louw het gevind dat die taalagterstand van 'n kind 'n groot struikelblok is as dit kom by die skoolgereedheid van die kind. Onderwysers in hierdie vroeë skoolfase moet baie tyd besteë aan basiese taalleer en kan dan nie hul daaglikse opvoedingsprogram voltooi nie, wat lei tot frustrasie.

In 1953 het UNESCO 'n ondersoek geloods oor moedertaalonderrig in die laer onderwys, waarin bevind is dat dit uiters belangrik is vir kinders om gedurende hulle aanvangsjare moedertaalonderrig te ontvang en dat opvoeding in die moedertaal, veral in die laer primêre fase van basiese opvoeding, kardinaal is vir konsepvorming, taal en wiskunde. In beginsel is besluit dat kinders geleer moet word in die taal wat hulle die beste ken en wat ook algemeen in die plaaslike gemeenskap as omgangstaal gebruik word (Wolfaardt, 2006). Om in staat te

wees om geletterd te wees moet 'n mens nie net goed kan praat nie, maar ook die geskrewe taal ken, omdat taal die stelsel van menslike uitdrukking by wyse van woorde is. Ná die Namibiese onafhanklikheidswording was daar onenigheid oor die taal waarin kinders onderrig moet word. Benadeelde kinders is in die proses verder gemarginaliseer omdat daar van nie-Engelssprekende onderwysers verwag is om in Engels klas te gee. Die hersiende dokument beklemtoon moedertaal onderrig in publieke skole tot en met Graad 3, daarna word Graad 4 gesien as die oorgangsjaar na Engelse onderrig. Dit is egter duidelik dat meertalige klasse 'n uitdaging vir onderwysers is (Cele, 2001, p.189).

2.2.4 Kurrikulum

Volgens Graham-Jolly (2003, p.3) is daar nie net een aanvaarbare definisie van die term *kurrikulum* nie. Grundy (1987) stel dat kurrikulum nie 'n abstrakte konsep is wat bestaan buite menslike ervaring nie, maar dat dit 'n manier van organisering van 'n stel menslike opvoedkundige praktyke is. Meer breedvoerig gestel, sluit die konsep kurrikulum die duidelike en vanselfsprekende, algemene en onderliggende teorieë, beleide en beginsels vir leer en onderrig in soos gesien in die amptelike verslag en in die praktyk (Ministerie van Onderwys; Glossary of term and used, 2010). Uit 'n studie gedoen in Namibië deur Möwes is bevind dat die kurrikulum wat tans in gewone skole gevolg word, nie geskik is vir leerders met spesiale behoeftes nie. Die oorgrote meerderheid van opvoedkundiges in Namibiese skole het geen opleiding om onderrig vir leerders met spesiale behoeftes te verskaf nie en skole moet dus aangepas word om leerders met spesiale behoeftes te kan akkommodeer (Möwes, 2002, p.60).

Volgens Hegarty (1993) is 'n skoolkurrikulum al die aktiwiteite wat ontwerp is om binne 'n organisatoriese raamwerk intellektuele, persoonlike, sosiale en fisieke ontwikkeling van die leerders te bevorder. Die kurrikulum moet die feit in ag neem dat leerders se ontwikkeling 'n voortdurende proses is en moet voorsiening maak vir 'n sistematiese progressie van een leerfase na die volgende.

'n Kurrikulum moet aangepas word vir die leerder se behoeftes en nie andersom nie (UNESCO, 1999). Binne nasionale, provinsiale en ingestelde parameters moet opvoeders 'n sentrale rol speel in die ontwikkeling van die kurrikulum wat diversiteit aanspreek en die oorkoming en voorkoming van struikelblokke tot leer en ontwikkeling. Leerders moet daarom ook op verskeie maniere betrokke wees in die proses van kurrikulumontwikkeling. 'n

Verskeidenheid van gemeenskapsbronne soos nieregeringsorganisasies, besighede, opvoedingondersteunings-personeel en ander relevante menslike hulpbronne moet gebruik word by die ontwikkeling van die kurrikulum (Mowes, 2002, p.60).

Een van die huidige uitdagings van insluiting is die aanpassings wat gewone skole behoort te maak ten opsigte van die kurrikulum en die omgewing om in leerders se spesiale behoeftes te voorsien.

Adaptations can be defined as any adjustments or modifications in the environment, instruction or materials used for learning that enhances the person's performance or allows at least partial participation in an activity (Udvari-Solner, 1995).

Vir leerders met spesiale kognitiewe behoeftes sal die gewone kurrikulum te veeleisend en die pas te vinnig wees. Vir leerders met spesiale fisieke behoeftes sal sommige aktiwiteite onrealisties wees. 'n Leerder mag nie uitgesluit word omdat hy of sy slegs in staat is om 'n gedeelte van die verlangde vaardighede te kan uitvoer nie. Aanpassings mag die gebruik van spesiale materiaal en apparaat insluit, die verandering in gevraagde vaardighede, die aanbied van persoonlike bystand, die aanpassing van reëls en die verandering van die fisieke omgewing (Udvari-Solner, 1995).

'n Inklusiewe onderwysbenadering veronderstel 'n buigbare leeromgewing waar leerders nie op 'n rigiede patroon hoef te vorder nie, maar elkeen volg sy/haar individuele benadering tot leer. Groeperings is buigbaar en materiaal word op 'n konkrete, betekenisvolle wyse aangebied om meelewing en deelname te bevorder (Lipsky & Gartner, 1997, p.103). Kurrikulum 2005 as uitkomsgebaseerde kurrikulum is moontlik die tuig tot 'n meer buigsame onderwysplan en tot 'n meer buigsame houding jeens diversiteit.

Die ministerie van onderwys in Namibië het in 2006 'n skool geneem en in diepte gaan kyk of hy wel die nuwe kurrikulum implementeer soos daar van hom verwag was. Die resultate was egter nie soos wat hul verlang het nie. Alhoewel die onderwysers 'n werkwinkel bygewoon het en ook die nodige riglyne gekry het om hierdie nuwe kurrikulum te implementeer, was hul nie suksesvol nie. Die volgende probleme het na vore gekom: onderwysers kon nie die stappe volg oor hoe om 'n les aan te bied volgens die basiese beginsels wat daar vir hul gegee is nie, hulle kon nie die belangrikheid van 'n kultuur van huiswerkdoen in die namiddag implementeer nie omdat hul nie genoegsame aandag daaraan gegee het om wel vir die kinders huiswerk te gee nie (Ministerie van Onderwys, 2006).

Onderwysers se grootste beswaar teen inklusiewe onderwys is hulle gebrek aan opleiding (Harris, 1998, p.53). Onderwysers behoort toegerus te voel om leerders se spesiale onderwysbehoefte te hanteer deur voortdurende opleiding te ondergaan. Opleiding kan geskied in die vorm van seminare by die plaaslike universiteit, indiensopleiding deur spesiale onderwyspersoneel, en inligting omtrent die spesifieke aard van die leerder se besondere behoeftes. Spesiale onderwyspersoneel en hulpbronne behoort redelik toeganklik en beskikbaar vir gewone skole te wees. Dit impliseer dat opvoeders na bogenoemde opleiding leerders moet kan help om hulle volle potensiaal te bereik. Hulle moet vordering teen die leerder se vorige prestasies meet en nie teen dié van ander leerders nie. Die klem moet daarop geplaas word dat leerders vorder en welslae behaal. Dit beteken dat opvoeders veelsoortige maniere moet vind om leerders bloot te stel aan leergeleenthede wat hulle sal help om hulle volle potensiaal met betrekking tot kennis, vaardighede, waardes en houdings te demonstreer. Die finale verantwoordelikheid berus by skole en opvoeders om die omstandighede te skep waarbinne leerders sukses kan behaal. (Departement van Opvoeding, Kurrikulum, 2005).

Inklusiewe onderwys veronderstel dat hoofstroom- en spesiale onderwyspersoneel saamwerk vir elke leerder en dat spanwerk van deurslaggewende belang is. Kennis, kundigheid, vaardighede, gegewens en programme behoort gedeel te word. Die tradisionele rolle van spesiale én hoofstroomonderwysers behoort herdefinieer te word (Bradley *et al.*, 1996, p.11).

Brandt en Welch (1989) van die Universiteit van Stellenbosch het die effek van twee soorte pre-primêre/voorskoolse instellings ('n Montessori en tradisionele skool) en ook van tuisbly, op die kognitiewe en sosio-emosionele ontwikkeling van wit Engelssprekende kleuters wat in Kaapstad woon, ondersoek. Montessori se voorskoolse instellings gebruik 'n metode wat deur 'n Italiaanse opvoedkundige, Maria Montessori, ontwikkel is. Materiale wat sorgvuldig ontwerp is om 'n omgewing te skep wat motoriese, sensoriese, taal- en morele ontwikkeling bevorder, word gebruik. Onder die leiding van 'n onderwyser leer die kleuters uit hulle eie ervarings (Papalia & Olds, 1995). Die hoofrede hoekom Montessori-aktiwiteite aan leerders voorgestel word, is om gepaste ondervindings vir leerder te bied wat aan die leerder se veranderende ontwikkelingsbehoefte voldoen. Elke aktiwiteit voorsien die kind van 'n ryk leerondervinding wat die spesifieke leerfase steun waarin die kind is. As al die aktiwiteite saamgevat word, bou dit op mekaar om 'n web van ondervindings vorm wat help om die individu se vermoëns en vaardighede te integreer. In hierdie web van Montessori-

ondervindings, is alles wat die kind doen ter voorbereiding vir iets wat die kind in 'n latere fase gaan aanleer. Hierdie beginsel van "indirekte voorbereiding" is geïnkorporeer in elke Montessori-aktiwiteit en word gereflekteer in die volgorde van die voorstelling van die aktiwiteite (Gettman, 1987, p.22).

Die navorsers het gevind dat in vergelyking met die leerders wat tuis gebly het, was die twee groepe wat die voorskoolse instellings bygewoon het beduidend meer gevorderd met betrekking tot hulle woordeskat, taalbegrip, vermoë om figuurstimuli te beoordeel, visuele geheue en persepsuele organisasie. Geen betekenisvolle verskille is egter gevind tussen die twee groepe voorskoolse kinders wat die verskillende tipes voorskoolse instellings bygewoon het nie. Die navorsers het ook geen verskil tussen die kinders in die drie groepe se sosio-emosionele ontwikkeling gevind nie. Hierdie navorsers ondersteun dus die standpunt dat die bywoning van 'n voorskoolse instelling die kognitiewe ontwikkeling van voorskoolse kinders bevorder (Louw *et al.*, 2001, pp. 270-271).

Volgens die Federasie van Waldorf Skole in Suid-Afrika (Waldorf Curriculum, 1995) is die doel van hierdie benadering tot opvoeding om 'n leeromgewing te skep en 'n kurrikulum te ontwerp waarin elke ontwikkelingsfase van die leerders reageer op hul individuele behoeftes. Dit is 'n leerder-gesentreerde, interaktiewe, deelnemende, ontdekkingsgebaseer en geïntegreerde benadering, wat streef om die leerder te motiveer sodat hul self sal deelneem aan die leerproses (Waldorf Curriculum, 1995, p.1) met die doel om bemagtig te word as 'n wêreldburger met 'n deeglike begrip van die verskeie kulture (Waldorf Curriculum, 1995, p.9). Waldorf Opvoeding is 'n totale inklusiewe benadering wat doelbewus gemengdevermoëns-klasse bevorder, wat leerders toelaat met 'n wye verskeidenheid vaardighede om saam te werk en sy aan sy te leer (Waldorf Curriculum, 1995, p.4). Die Waldorf Curriculum (1995) bepaal dat hierdie nuwe veranderde onderrigsbenadering klasse van 30 tot 40 leerders met gemengde vermoëns en vaardighede kan akkommodeer. Die kurrikulum is grotendeels beskrywend, in plaas van voorskriftelik van aard, om in staat te wees om buigbaar genoeg te wees in 'n verskeidenheid kontekste (Waldorf Curriculum, 1995, p.6). Die Waldorf Curriculum (1995, p.9) se eiesoortige benadering tot onderrig is dat hy ongelooflik buigbaar is om die inheemse kulture van enige gemeenskap te kan akkommodeer en daar word voortdurend navorsing gedoen om te verseker dat Afrikanisering van die kurrikulum plaasvind.

Kontinuiteit in alle aspekte van onderwys geniet baie aandag in die Waldorf-konteks. Hierdie kontinuiteit sluit onderwyser-leerder-kontinuiteit, leerder-kontinuiteit en kontinuiteit in die kurrikulum in (Waldorf Curriculum, 1995, pp.7-8). Leerders bly by dieselfde onderwyser van 4 tot 6 (pre-primêr fase). 'n Tweede onderwyser sal die volgende 8 jaar oorvat (Graad 1 tot 8) en 'n ander onderwyser die laaste 4 jaar van skool. Die Waldorf Curriculum (1995, p.8) is bewus daarvan dat langtermyn-onderwyser-leerder-verhoudinge probleme kan veroorsaak en ook onrealisties mag wees. Die benadering moet binne die konteks van die kultuur van die skool gehou word, wat gebaseer is op gereelde self-ontwikkeling en lewenslange leer vir die onderwysers deur samespreking, inset-programme, onderwyservergaderings en mentorskap-programme. Bogenoemde help onderwysers om probleme te hanteer wat in hul klasse mag voorkom. Wanneer geleer word, raak dit ook moontlik om kontinuiteit te behou namate die leerder in jare vorder (sonder herhaling). Inhoud word aangebied op 'n ondersteunende manier van jaar tot jaar, na gelang van die ontwikkelingsjare van die leerder (Waldorf Curriculum, 1995, p.8). Die Waldorf-opvoedingsmodel plaas baie klem op die rol van die opvoeder en sy/haar rol in die basiese opvoeding van die leerders.

As daar na die twee bogenoemde kurrikulums, naamlik die Montessori en Waldorf, onderskeidelik gekyk word en wat hul benadering tot onderrig is, kan dit moontlik die Graad 1-onderwyser ondersteun in haar ervaringe deurdat daar moontlike aanpassings in die kurrikulum gemaak word. Die onderwyser kan verskeie benaderings in die klaskamer inbring om die diverse groep leerders te akkommodeer en so moontlik haar ervaringe positief beïnvloed. Weens die groter klem op die rol van die opvoeder, gaan daar later in die hoofstuk gekyk word na die rol van die opvoeder in die Waldorf-skool.

Nou kan daar na die stand van onderwys in Namibië gekyk word sodat ons 'n begrip kan hê vir die diverse kinders en die tipe ervaringe wat die Graad 1-onderwyser in haar/sy klas het.

2.3 AGTERGROND EN STAND VAN ONDERWYS IN NAMIBIË

Voordat daar na die agtergrond en stand van onderwys in Namibië gekyk kan word, moet eers uitgelig word wat goeie voorskoolse fasette is. Dan eers sal bepaal kan word of die kinders met hul diverse voorskoolse agtergrond enige agterstande in die Graad 1-klas inbring en watter ervaringe dit by die Graad 1-onderwyser kan skep.

Voorskoolse instellings is daarop gerig om aan voorskoolse kinders sosiale en intellektuele stimulasie te bied. Dit blyk dat hierdie instellings veral effektief is in die bevordering van die kognitiewe ontwikkeling van kinders (Louw, *et al.*, 2001, pp.269-270).

Binne die eerste vyftien jaar van Namibië se onafhanklikheid het die land 10 jaar-toegang tot onderwys vir sowat 85% tot 90% van die kinders gebied. As ons dieper na opvoeding in die land gaan kyk, word daar besef dat die huidige onderwysstelsel onvoldoende bydra tot die ontwikkeling van die kennisgebaseerde ekonomie soos gesien in *Visie 2030* vir die land se langtermynplan om in 'n nywerheidsland te ontwikkel. In die algemeen is die standaard wat tot dusver in die Namibiese opvoedingsstelsel bereik is, laag (ETSIP, Namibia Ministry of Education, 2007).

Clegg (2008) rapporteer in die *Namibian* koerant dat 65 000 kinders elke jaar met skool begin, 12 000 val uit voor die einde van die primêreskoolfase en 30% van alle leerders voltooi nie eens basiese opvoeding nie.

Hierdie studie poog om die uitdagings van die Graad 1-onderwyser/esse van 'n spesifieke laerskool in Windhoek na te vors. Die laerskool is geleë in 'n woongebied uit 'n laer sosio-ekonomiese klas in Windhoek-Wes. Die laerskool het drie Graad 1-klasse wat bestaan uit twee Engels en een Afrikaans met klasgroottes van 40 leerders per klas. In 'n Namibiese koerant (deur Bothma in die *Republikein*, 2009) word daar gepostuleer dat baie goeie onderwyser(s)/esse dit moeiliker vind om effektief onderwys te gee aangesien die groot aantal leerlinge in klasse dit onmoontlik maak om aandag aan die individu te gee.

Uit dieselfde Namibiese koerant (deur Gurirab in die *Republikein*, 2007) word daar gestipuleer dat vroeë kinderontwikkeling en voorskoolse onderwys voorheen in Namibië soos 'n weeskind behandel is. Mnr. Alfred Alukeni (2007) het ook voorts gesê in dié berig na die omvattende hersiening van die onderwys dat daar tot 'n slotsom gekom is, dat die probleem in basiese onderwys die gevolg is van die afwesigheid van vroeë kinderontwikkeling en die pre-primêre onderwys wat veronderstel was om kinders skoolgereed te kry. Uit die voorafgaande stelling kom dit voor asof daar 'n leemte in vroeë kinderontwikkeling is en dat dit dan lei tot kinders wat nie skoolgereed is nie, wat dan moontlik die Graad 1-onderwyseresse se taak bemoeilik.

In aansluiting by 'n voorafgaande berig deur Bothma (2009), dra industrialisering, die vrymarkstelsel en kapitalisme daartoe by dat selfs diegene wat geroepe voel tot onderwys,

hulle eerder tot die private sektor wend om beter salarisse en beter werkomgewings te vind. Die gewese skoolhoof van die laerskool waar die navorsing gedoen word, Mr. Louis van Zyl (2006) het voorts in 'n onderhoud gesê dat een van die uitdagings in hul laerskool was om die hoë standaard te behou wat hul tans het en 'n ander is dat hul bronne by die dag meer beperk raak. Hierdie is 'n moontlike uitdaging wat die Graad 1-onderwyser in die gesig staar en wat hul ervaringe moontlik negatief kan beïnvloed omdat hul nie genoegsame hulpmiddele en bronne het nie.

Opvoeders moet ingelig wees oor hoe om alle leerders, veral intellektuele agterstande in die klaskamer te hanteer aangesien onkunde kan lei tot spanning (Engelbrecht, Oswald, Swart & Eloff, 2003, p.296). Gepaste opleiding en ondersteuning moet beskikbaar wees vir die hoofstroom-onderwyser.

Uit die voorafgaande paragrawe kom daar 'n paar leemtes in die onderwysstrukture van Namibië voor, naamlik oorgroot klasse, voorskoolse instellings wat tans afgeskeep word, wat dan 'n direkte impak het op leerders se skoolgereedheid, 'n tekort aan hulpbronne en onkunde wat die onderwysers magteloos laat in hul diverse "skoolgereed" klas.

2.4 DIE ROL VAN INKLUSIEWE ONDERWYS OP DIE GRAAD 1-ONDERWYSER

Vanaf so vroeg as 1982 sien ons al inklusiewe benaderings in die onderwysstelsel. Net soos die skool van die kind verwag om skoolgereed te wees, so het die kind ook die reg om te verwag dat die skool kind-gereed moet wees (Grove, 1982, p.16). Die skool moet so georiënteerd wees om die kind te ontvang op sy eie vlak van ontwikkeling, dus hoef die kind nie aan te pas nie, maar slegs in te pas by die skool-opset. Die voorskoolse onderwyser is dan daaraan toegewy om elke leerder skoolgereed te kry namate die leerder se sterk- en swakpunte ontwikkel of bevorder word. Leerderdiversiteit moet gesien word as die vereiste vir elke klaskamer. Om sodoende in staat te wees om elke leerder te akkommodeer as 'n deelnemende lid van die leerdergemeenskap is 'n noodsaaklikheid vir 'n kwaliteit-opvoeding (Möwes, 2002, p.14).

Vandag word daar na die term Inklusiewe Onderwys verwys as 'n filosofie (Engelbrecht & Green, 2001). Die konsep inklusiewe onderwys omvat die demokratiese waardes van vryheid, gelykheid en menseregte vir alle lede van die samelewing. Die visie van insluiting is dat alle lede van die samelewing optimaal funksioneer, deelneem en 'n bydra kan lewer vir

demokrasie waar respek en waardering vir diversiteit aktiewe waardes is. Vir 'n opvoedingsstelsel om inklusief te wees moet dit inherent die diverse behoeftes van elke leerder so effektief as moontlik nastreef binne die skoolgemeenskap (Engelbrecht & Green, 2001). Volgens 'n voormalige minister van onderwys in Suid-Afrika, Professor Kadar Asmal, is die grootste uitdaging om die omstandighede vir leer en onderrig te skep in alle leerinstellings sodat alle leerders ten volle geakkommodeer kan word, kan floreer en effektief kan bydra tot die hernuwing van die samelewing, ons ekonomie en die omgewing (Department of National Education, 1999, p.ii).

Die skuif na 'n meer inklusiewe samelewing beteken die wegbeweeg van 'n opset waar leerders moet aanpas by die vereistes van die stelsel. Die stelsel is nou beter bekwaam om die diverse behoeftes van elke leerder te akkommodeer (Department of National Education, 1999, p.3). Inklusiwiteit is nie 'n vaste toestand nie, maar 'n buigbare en beweegbare proses: *inclusive education is not integration and is not concerned with the accommodation and assimilation of discriminated groups* (Barton, 1999, p.58). Inklusiwiteit moet gesien word as 'n houding of beginsel, die bekendmaking van 'n etos wat "normaliteit" herdefinieer as aanvaarding, en diversiteit van waarde ag. Tweedens word dit gesien as 'n eindproduk, nie 'n stelsel wat losstaan van vroeëre opvoedingsjare nie. Derdens, vestig die term aandag op die kwaliteit van hoofstroomonderwys waar kinders met of sonder spesiale onderwysbehoefte hanteer kan word. Vierdens, 'n meer onlangse en radikale standpunt, kan daar nie net na inklusiwiteit in die onderwys verwys word nie, maar in die wyer samelewing ook. Die intensies en waardes is deel van 'n visie van 'n inklusiewe samelewing waar opvoeding slegs 'n deel is (Barton, 1999). 'n Inklusiewe opvoedingstelsel sien diversiteit as die gewone. Inklusiwiteit gaan oor die byeenbring van gemeenskappe en hul houdings teenoor diversiteit en verskille binne sosiale groepe (Forest & Pearpoint, 1992). Dit gaan oor erkenning en die waardering van individuele leerders, sonder om enige leerder, of groep leerders, van minder waarde te ag as die res van die leerders.

'n **Beleid** is 'n verklaring van 'n filosofie, 'n plan, 'n strategie en huidige praktyke. 'n Beleid behoort 'n verskil te maak in die gehalte van opvoeding en leer, asook die aspirasie en praktyk van die omgewing te weerspieël. Beleidsontwikkeling word gewoonlik geassosieer met verantwoordelikheid (Jones, 2004, p.53). 'n Beleid wat die filosofie en gebruike van insluiting steun, kan dien as die fondament vir inklusiewe onderwys, want alle leerders kan baat vind by onderwys wat die waarde en gewoontes van diversiteit erken en ondersteun. Alle

leerders kan met sukses groei en leer in 'n gewone skool en klas as individueel ontwerpte steun gebied word. 'n Beleid behoort 'n verskil te maak in die gehalte van onderrig en leer, die aspirasies te weerspieël en die praktyk van die hele omgewing te reflekteer (Jones, 2004, p.53). Om 'n beleid te skryf, gaan egter nie net oor die eksterne behoeftes nie, dit gaan oor die interne prosesse en prosedures.

Die sukses van 'n beleid van inklusiewe onderwys hang af van die vlak waarop dit ontwerp is. As inklusiewe onderwys op nasionale vlak ontstaan, deur samesprekings met die hoofrolspelers, soos, onder andere, al die provinsiale onderwysdepartemente, kundiges, nie-regeringsorganisasies en opleidingsinstansies, kan dit op die vlak deurgegee en deurgevoer word, om as raamwerk te dien vir keuse en besluitneming in 'n skool (Lipsky & Gartner, 1997, p.232). 'n Belangrike deel van beleidskrywing in 'n skool, is die proses van persoonlike ontwikkeling en groei van die personeel. Die personeel behoort die beleid deeglik te verstaan en konsensus daarvoor te hê voordat dit in die praktyk toegepas kan word. 'n Gevoel van eiendomsreg oor die beleid sal bydra dat dit deel van hulle professionele ontwikkeling is en beskou word as 'n voordurende ontwikkelingsproses. Die beleid is 'n belangrike middel om onderwysers bemagtig en bevoeg te laat voel (Panter, 1995, p.6).

Hierdie siening van die beleid kan slegs haalbaar wees indien alle personeellede voel dat die toepas van die beleid hulle sal help in die uitvoering van hulle dagtake. Verder moet personeellede ook voel dat hulle die beleid kan toepas, dat hulle ondersteun sal word. Personeellede moet die behoeftes aan 'n beleid en die behoeftes aan 'n effektiewe praktyk verstaan. Dit is verder van belang dat hulle hul eie opleidingsbehoefte kan bepaal en dit binne die professionele ontwikkelingsparameters kan plaas. Hulle moet ook bevoeg en waardeer voel.

Volgens Engelbrecht en Green (2001) speel opvoeders 'n kardinale rol in die ontwikkeling van 'n meer inklusiewe samelewing omdat hulle op 'n daaglikse basis in direkte kontak is met die leerders. Inklusiewe onderwys daag dus opvoeders uit om hulle rolle en verantwoordelikheid te hersien, om nuwe kennis te konstrueer en nuwe vaardighede aan te leer om in staat te wees om aan te pas volgens die eise wat verandering stel.

Gelukkig is die verantwoordelikheid nie op die onderwysers alleenlik nie en dit is duidelik dat onderwysers ondersteuning nodig het in dié wyer rolle en verantwoordelikhede om sodoende in die diverse behoeftes van die leerders te voorsien (Engelbrecht & Green, 2001).

As administrateurs is hoofde verantwoordelik vir die opvoedkundige program en die bestuur van die personeel by 'n skool. Die skoolhoof se aktiwiteite en houding dien as model vir almal betrokke by die skool (Bradley *et al.*, 1996, p.36). As die hoof optree in die aanvaarding en verwelkoming van leerders met spesiale behoeftes, kan spanwerk aangemoedig word. Die hoof as leier en bestuurder van die skool, speel 'n belangrike rol in die proses van insluiting. Die hoof kan tyd vir die beplanning van inklusiewe strategieë en praktyke goedkeur, hulpbronne beskikbaar stel, personeelopleiding organiseer en ondersteun, meewerkende onderrig met onderwysers en vrywilligers ondersoek, die regte en verantwoordelikhede aan almal meedeel wat by die leerder betrokke is, ouers betrek as volle vennote in die opvoeding van die kind, die proses voortdurend monitor en assesser, die gemeenskap aanmoedig om saam met die skool te werk en geleenthede vir die personeel bied om kennis in te win.

In 'n inklusiewe klaskamer is alle leerders belangrik, maar dié wat struikelblokke ondervind in hul leer en ontwikkeling vereis meer van hul onderwysers. Die onderwysers moet dan maniere vind om aan hul spesiale behoeftes te voldoen. Opvoeders benader hierdie behoeftes deur leerderondersteuning te bied en maak dit met ander woorde makliker vir leer om plaas te vind (Green, Forrester, Mvambi, Janse van Vuuren & Du Toit, 1999). 'n Onderwyser kan byvoorbeeld die kurrikulum aanpas deur meer geskrewe materiaal te gee vir 'n leerder met 'n gehoorprobleem en ook die klaskamer só organiseer sodat die leerder kan liplees. So ook kan die onderwyser 'n maatskaplike werker betrek vir vroeë skoolverlaters sodat daar 'n vernootskap kan wees met omliggende besighede vir beroepsgeleenthede (Green *et al.*, 1999).

Giangreco (1996, p.56) stel tien strategieë voor vir hoofstroomonderwysers vir die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte. Die strategieë is: vra hulp en aanvaar hulp van kollegas; verwelkom die leerder in jou klas; wees almal se onderwyser; maak seker elkeen voel geborge in die klas; maak gedeelde verwagtinge duidelik aan die spanlede; pas aktiwiteite aan by die leerder se behoeftes; voorsien aktiewe leerervarings wat deelname stimuleer; pas klaskamerplasing, materiaal en strategieë aan; maak gebruik van die beskikbare ondersteuningsdienste; en assesser eie onderrig. 'n Inklusiewe benadering noop hoofstroom- en spesiale onderwyspersoneel om saam te werk, vaardighede en kundighede te deel en om saam as 'n span te funksioneer (Lipsky & Gartner, 1997, p.138).

2.5 AGTERGROND VAN DIE VOORSKOOLESSE LEERDER

Die pre-primêre fase van formele basiese onderwys word vervat in 'n enkele jaar wat gepaard gaan met skoolgereedheidsaktiwiteite voor die aanvang van die primêre opvoeding. Om in Januarie aanvaar te word vir die pre-primêre skooljaar, sal die kind reeds voor 31 Desember van die vorige jaar vyf moet word volgens die pre-primêre fase sillabus (2008).

Die pre-primêre fase sillabus (National Institute for Educational Development, 2008, pp.1-2) voeg by dat goeie vroeë kinderontwikkeling en pre-primêre opvoeding 'n stimulerende omgewing vir die holistiese ontwikkeling - die aanpassing en differensiasie in kognitiewe, fisieke en sosio-emosionele areas - van die kind voorsien. Dit lê 'n basis vir formele skoolopleiding. Kinders wat vroeë kinderontwikkeling of voorskoolse onderrig bywoon met die geskikte pedagogie, maak beter vordering in formele opvoeding en vaar ook beter as die kinders daarsonder (National Institute for Educational Development, 2008, pp.1-2).

Uit die bogenoemde word die belangrikheid beklemtoon van die waarde van voorskoolse opvoeding vir 'n skoolgaande kind, dié kind wat nie daardie opvoedingsagtergrond het nie kan moontlik probleme by die Graad 1-klas ervaar wat die onderwyser se taak kan bemoeilik. Dit blyk dat voorskoolse opvoeding slegs nog 'n visie is en dat dit nog nie so funksioneel moontlik toegepas word ter voorbereiding vir Graad 1 nie.

Vir duidelikheid is die periode vir "vroeë jare" die tydperk tussen twee en ses jaar. Dit is wanneer leerders tyd moet deurbring by primêre oppassers of in 'n informele sosiale leeromgewing voordat hulle die skoolfase betree (Engelbrecht & Lena, 2001, p.61). Voorskoolse instellings en dagsorgsentrums vorm klein, belangriker sosiale stelsels waarbinne sosialisering kan plaasvind (Louw *et al.*, 2001, p.317). Wanneer kleuters met hulle portuurgroep en versorgers, soos voorskoolse onderwysers of dagsorgmoeders, in interaksie is, leer hulle hoe om in 'n georganiseerde groepsopset op te tree en watter gedrag aanvaarbaar is en watter gedrag nie aanvaarbaar is nie. In die proses verwerf hulle ook pro-sosiale gedrag soos samewerking, mededeelsaamheid en hulpverlening, en morele gedrag (dit wil sê wat reg en verkeerd is) (Newcombe, 1996).

Menslike ontwikkeling is 'n komplekse en fassinerende fenomeen. Die merkwaardigste veranderinge in die prosesse van menslike ontwikkeling gebeur tussen bevrugting en die eerste jare van formele leer. Om 'n begrip te hê van hierdie prosesse in hul verskeidenheid vorms en fasette is 'n kritiese aspek vir professionele mense wat met leerders werk in hul vroeë jare (Wilson, 1998). Dit is net so belangrik vir 'n nie-professionele oppasser om die

vermoë te hê om te weet watter optrede kan die jong leerder se welstand bevorder (Engelbrecht & Lena, 2001, p.61).

Kinders uit ekonomies-agtergeblewe families betree die skool met minder akademiese vaardighede as hul meer bevoorregte portuurgroep (alhoewel albei groepe ewe entoesiasies oor leer is). Onder dié uit agtergeblewe agtergronde bly aansienlike leemtes in kognitiewe en akademiese vaardighede na vore kom in die latere skooljare (Stipek & Ryan, 1997). Verskille in kinders se vroeë leerervaringe speel 'n vormende rol in die bou van skoolgereedheid en is ook die rede vir die vaardighedsleemte by skooltoetreding. Navorsing gedoen in Amerika (2008) dui daarop dat voorskoolse onderwysers bekommerd is oor die hoeveelheid kinders wat in hul klas aankom sonder die emosionele selfregulerende en sosiale vaardighede om produktief te funksioneer en in staat te wees om dan te leer in die klaskamer (West *et al.*, 2001). As die voorskoolse onderwysers dus al bekommerd is, hoeveel te meer nie die Graad 1-onderwysers met 'n klas vol leerders van agtergeblewe gebiede sonder 'n voorskoolse agtergrond?

Kinders tussen die ouderdom 3 jaar en 6 jaar ontwikkel sosiale en emosionele vaardighede teen 'n tempo wat enige later stadium van hul lewens oortref. Onderrig en leer wat in hierdie fase plaasvind, is kardinaal, want dit vorm óf 'n stewige óf 'n swak fondasie vir latere verhoudinge, sosialisering, leermoontlikhede en die houding teenoor skoolgaan. Leergeleenthede in die vroeë kinderjare kan ernstig bedreig word deur sosiale en emosionele benadeling en gedragsprobleme. Om vroegtydig in te gryp om aandag te gee aan hierdie probleme, kan lewenslange voordele inhou en kinders se kans op latere sukses verbeter (Webster-Strutton *et al.*, 2008).

Amerikaanse navorsing toon dat kinders uit ekonomies-agtergeblewe families oor die algemeen minder blootstelling het aan stimulerende ervarings en leergeleenthede in hul huislike omgewing, asook selde ingeskryf word vir voorskoolse programme (Magnuson, Meyers, Ruhm, & Waldfogel, 2004). Hierdie probleem maak die gaping net groter en vermeerder die getalle van die kinders wat nie voorskoolse instellings bywoon nie, wat dan 'n direkte impak op die Graad 1-onderwyser se ervarings het. Dit is belangrik om bewus te wees dat swak vordering in Graad 1 meestal voorkom as gevolg van omgewingsontneming, eerder as onvermoë, volgens navorsing in Suid-Afrika gedoen deur Lomofsky en Skuy (2001).

2.6 NAMIBIË VISIE 2030

Om 'n visie te bou, behels 'n proses van generering en die oordra van 'n duidelike beeld van die gewenste toekoms vir die organisasie (Senge, 1990). Universele voorskoolse opvoeding bevorder gelyke toegang tot primêre opvoeding, veral vir die leerders met leerprobleme. Voorskoolse opvoeding is tans nie 'n noodsaaklike vereiste om basiese opvoeding in Namibië te ontvang nie, maar word so spoedig moontlik regdeur die land beskikbaar gestel. Die kurrikulum is ontwikkel om rigting te gee aan basiese opvoeding ter verwesenliking van *Namibia Vision 2030*.

Hierdie visie verseker dat die grondbeginsels van die Namibiese opvoedingstelsel saamwerk, luidens *Toward Education for all: a Development Brief*, in 1993. Die Visie-verklaring lui as volg:

a prosperous and industrialized Namibia, developed by her human resources, enjoying peace, harmony and political stability.

In hierdie samelewing waar kennis konstant benodig en vernuwe word om verandering voort te bring, word voorgestel dat by die begin begin word. Dit beteken korrekte voorskoolse onderrig om sodoende in die toekoms die kwaliteit van lewe te verhoog. Om te leer hóé om te leer, is dus die middelpunt van hierdie proses van die kennis-gebaseerde-samelewing, wat lewenslange leer bevorder (Ministerie van Opvoeding, 2010).

Daarom is die teenoorgestelde ook geldig en het dit dan 'n direkte impak op die land en die bereiking van sy visie. Die manier hoe die samelewing sy jeug hanteer, het 'n definitiewe invloed op die manier hoe hierdie jeug sal groei, vooruitstreef en gesien word deur ander kinders en is 'n toets vir 'n gesonde en volhoubare samelewing (Klein & Gilkerson, 2000). 'n Arm en onseker beroepstoeikoms dra by tot armoede en die siklus duur voort (Le Roux, 1994, pp.35-36; Engelbrecht, 1998, pp.162 – 192; Cock, 2001; Mohr, 2001).

Aansluitend by die dokument Ministerie van Opvoeding (2010) word leerder-gesentreerde onderwys hoog aangeskryf. Leerder-gesentreerde onderwys stel voor dat alle leerders kan leer en ontwikkel in die regte omstandighede en erken dat dit van persoon tot persoon verskil. Gevolglik sal leerders vorder deur basiese opvoeding en boonop in die gewenste tydsraamwerk analoog aan die kind se ouderdomsverwagting. Sommige leerders sal die vereistes oortref, sommige sal bloot voldoen en ander sal deur basiese opvoeding gaan met beperkte sukses. Hoe gaan die Graad 1-onderwyser te werk om die doel te verwesenlik om elke leerder in haar klas tot volle potensiaal in daardie jaar te ontwikkel?

Opvoeders moet dus nou aktief deelneem en bydra tot die vorming van die visie van Namibië wat die waardes en karaktereenskappe van 'n inklusiewe samelewing weerspieël. Die vormingsproses behels die insluiting van mense sodat hul eindelijk 'n gesamentlike doel het. Dit vereis samewerking deur al die rolspelers, naamlik personeellid, ouer, kind and samelewing (Engelbrecht & Green, 2001). Opvoeders word nou verplig om die mure van isolasie in hul klas af te breek en met die nodige rolspelers saam te werk om sodoende die leerders toegang te bied tot 'n oorvloed leergeleenthede. Samewerking is nie meer 'n ideaal om na te streef nie, maar 'n noodsaaklikheid.

2.7 DIE ROL VAN OPLEIDING VIR DIE GRAAD 1-ONDERWYSER

Om die insluiting van leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes te verseker moet onderwysers sensitief wees, nie net ten opsigte van die individuele behoeftes van die leerder nie, maar ook teenoor haar/sy eie houdings en gevoelens. Opvoeders het opleiding nodig om hierdie spesiale opvoedkundige behoeftes van die kind te identifiseer en te hanteer (Engelbrecht, Green, Naicker & Levi, 1999, p.71).

Leerders is gewoonlik gereed om formele onderrig en leer te betree in Graad 1 ná die voltooiing van skoolgereedheidsprogramme in die voorskoolse skooljaar. Alle leerders wat ses word voor of op 31 Desember van die pre-primêre skooljaar, sal toegelaat word tot Graad 1 die volgende jaar. Onderwyser moet oor die geskikte kwalifikasies beskik en korrek versprei word in die fase en vakke waarin hul toegerus is. Die laer-primêre onderwyser moet gekwalifiseer met minstens 'n diploma om alle vakke deur die fase aan te bied, insluitend die moedertaal wat die skool vereis (Ministerie van Opvoeding, 2010).

Namibië se klasse bestaan uit 'n wye verskeidenheid leerders. Leerders met diverse vermoëns en leerders met spesiale opvoedingsbehoefte word meestal in die hoofstroom geplaas. Inklusiewe onderwys is dus 'n leerder-gesentreerde konsep wat 'n noodsaaklikheid in die klas is. As dit verkeerdlik en sonder kennis toegepas word, kan dit nadelige gevolge op die onderwyser en op die leerder hê. Daarom is die opleiding van onderwysers in hierdie verband van kardinale belang sodat daar ten beste aan die leerder en onderwyser se behoeftes voldoen sal word (Ministerie van Opvoeding, 2010).

Alle onderwysers moet 'n basis hê in inklusiewe onderwys en 'n kursus in leerondersteuning bywoon, dit is deel van die skool se deurlopende ontwikkeling vir onderwysers. Hul moet

opgelei word om die leerder se behoeftes raak te sien, in staat wees om hul na iemand te kan verwys en ondersteuningsprogramme toe te pas (Ministerie van Opvoeding, 2010).

Volgens die Ministerie van Opvoeding in Namibië (2010) moet onderwysers 'n wye verskeidenheid van onderrigsrolle na vore bring, naamlik die afwissel van werkmetodes, buigbare organisasie in kennis en leer, 'n stimulerende leeromgewing, Engels dwarsdeur die kurrikulum, 'n kultuur van geslagsdimensie openbaar, inklusiewe onderwys toepas met behulp van die skool en laastens moet hy/sy positiewe dissipline handhaaf. Leerder kom nie skool toe soos leë emmers wat gevul moet word met informasie nie. Hul leer en ervaar reeds baie. Onderrig wat nie op daardie ervaringe bou nie, sal die leerder se denke beperk. Die leerder sal nie die konneksie kan maak tussen die wêreld buite die skool en dit wat binne die skool geleer word nie (Ministerie van Opvoeding, 2010).

Uit die vorige paragraaf kom dit duidelik na vore dat die Graad 1-onderwyser 'n enorme taak het om baas te raak, veral as hy/sy aan veertig leerders individuele aandag moet skenk. Om ten spyte van hul diverse agtergronde elkeen sy potensiaal te laat bereik, is 'n reuse-uitdaging. Die studie is van groot waarde omdat dit die verpligtinge van die Graad 1-onderwyser beklemtoon wat 'n direkte impak op haar ervaringe in die klas het.

Bo en behalwe die bogenoemde vereistes word daar van die Graad 1-onderwyser verwag om multigraad-onderrig ook toe te pas. Só word leerders, wat in verskillende grade is, in dieselfde klaskamer onderrig. Hierdie uitdaging is 'n tradisie wat al 'n geruime tyd met die land saamkom, byvoorbeeld in kleiner skole in Namibië veral op plase en afgesonderde gebiede. Dit mag ook mettertyd in 'n skoolopset voorkom waar die toelatingssyfer groter is as in ander skole. In die laer-primêre fase, moet Graad 1 verkieslik apart onderrig word, volgens die Ministerie van Onderwys (2010), en in ander gevalle mag nie meer as twee grade in een klas wees nie.

Onlangse navorsing in Suid-Afrika identifiseer tans ook 'n probleem. Volgens 'n artikel deur Keating (Cape Argus, 2007) word daar gesê dat meer as 20% van die sentrums vir vroeë kinderontwikkeling funksioneer in omstandighede wat nie bevorderlik is vir leer nie. Onder die onderwysers vir vroeë kinderontwikkeling, is slegs 12% opgelei. Die oorblywende 88% word opgemaak uit 55% ondergekwalfiseerd en 23% ongekwalifiseerd. Verder noem die hoof van die departement van onderwys in die artikel van Keating (2007) dat die insluiting

van voorskole (Graad R) in hoofstroomskole, sal verseker dat alle vyfjarige skooltoegang het.

Bywoning van voorskoolse opvoeding het die afgelope dekades, onder die lidlande van die Verenigde Nasies aansienlik toegeneem. Daar is steeds 'n gaping tussen die aantal kinders uit bevoorregte en benadeelde families wat inskryf (Magnuson, Meyers & Ruhm, 2004). Volgens die navorsing is leerders wat 'n sentrum of skool-gebaseerde voorskoolse programme bywoon in die jaar voor hul skool betree, beter in lees- en wiskundige vaardighede in hul eerste formele skooljaar. In die meeste gevalle het dit die grootste effek op kinders van benadeelde families. Beleid wat die inskrywing van dié leerders by sulke instansies bevorder, kan help om die skoolgereedheidsgaping te verminder.

Namibië sukkel met dieselfde probleem al is hy 'n ontwikkelende land. Namibiese skole is egter ver agter en daar is 'n reuse-gaping. In 1990 was daar kommer oor die kinders uit laer ekonomiese klasse wat nie skoolgereed was nie. Een van die nasionale opvoedingsdoelwitte was dat alle leerders in die jaar 2000 moet skool toe gaan, gereed om te leer (Committee for Economic Development, 2002; Wolfe & Scrivener, 2003). Een van hierdie doel se mikpunte was dat alle kinders toegang moet hê tot hoë-gehalte opvoeding en ontwikkelingsbenaderings tot voorskoolse programme wat hul voorberei vir skool.

Ontwikkeling is 'n aanhoudende proses, waar elke fase op die vorige fase moet bou van bevrugting tot die dood (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002, p.74). Hierdie studie fokus veral daarop dat die kind nie na 'n volgende fase kan gaan as die vorige fase nie bemeester is nie. Wat egter nóg belangriker is, is die volwasse opvoeder se siening van hierdie stelling. Dit is belangrik dat die onderwysers 'n begrip sal hê van haar/sy eie ontwikkeling en ook hoe dit in wisselwerking is met die ontwikkeling van die leerders waarmee sy/hy werk. Hierdie insig kan slegs verkry word as die volwassene ook sy/haar ontwikkeling verstaan, dat dit 'n lewenslange proses is en dat volwassenes ook deur sulke ontwikkelingsfases gaan.

As daar gekyk word na die Waldorf-skool en wat die rol van die opvoeder is, verwys Blunt (1995, p.116) na Steiner se siening "... *the question of education is principally a question of teachers and that ... within the whole complex of this subject the training of teachers is the most important quxiliary question*". Childs (1991, p.96) meen dat die verantwoordelikheid van opvoeders veeleisend is. Waldorf-opvoeders word opgelei om die heelyd bewus te wees van *wat* hul doen en *hoekom*. Steiner argumenteer dat wat 'n leerder geleer word by wyse van

pedagogie en didaktiek (metodologie) 'n effek het op die algehele welstand van die leerder. Nie alleenlik word daar van Waldorf opvoeders verwag om die natuur van die mens te ken en die temperament van die leerders in hul klas nie, maar hul moet konstant bewus wees van hul eie temperament in die klas en die invloed wat dit mag hê op hul leerders (Childs, 1991, p.62). By verskeie geleenthede het Steiner beklemtoon dat wat die onderwyser as 'n akademikus weet, nie so belangrik is nie as watter tipe persoon die opvoeder is (Childs, 1991, p.97). Deel van die opvoeder se verantwoordelikheid is om elke leerder in haar/sy klas te ken (Childs, 1991, p.96). Alles wat die opvoeder aanbied aan die leerders in die klas moet 'n reaksie wees wat sy/hy van hul waarneem (Blunt, 1995, p.109).

Die raad van onderwysers wat bestaan uit al die opvoeders in die skool, vergader op 'n weekliks basis om hul ervarings te deel en om mekaar te help met enige probleem wat na vore mag kom. Gedurende hierdie onderwyser-vergaderings word elke opvoeder sy vryheid en onafhanklikheid gegun en geen poging word gemaak om opvoeders in 'n voorafbepaalde vorm te giet nie. Waldorf-opvoeders het in enige spesifieke omgewing 'n verantwoordelikheid om deel te neem aan besprekings van kurrikulumimplementeringstrategieë (Childs, 1991, p.6). Steiner stel voor dat die kurrikulum konstant hersien moet word om die behoeftes van elke individu na te kom.

Waldorf-opvoeders het 'n verantwoordelikheid om te verseker dat dit wat hul aan die leerder leer, in verband gebring kan word met die leerders se ware leef situasies (Childs, 1991, p.97). In hierdie geval sê Steiner:

Your method must always be, not simply to occupy the child with examples which you have thought out for him, but to give him practical examples out of life itself. You must let everything live up to practical life. In this way you can always show how what you began with is brought into fruition by what followed (Blunt, 1995, p.111).

Opvoeders moet aktiwiteite en inhoud in verband kan bring en harmoniseer om seker te maak dat leerders dit nie net ontvang as rigiede, geïsoleerde dele nie (Blunt, 1995, p.110). Intendeel, alles moet eers gesien word as 'n geheel voordat die dele in ag geneem kan word. Blunt (1995, p.111) stel dat dit is in ooreenstemming met die manier hoe konsepte gevorm word en beskryf dit op die volgende manier: "the human impulse is to perceive the whole (conclusion) out of which it creates (judgement) the parts (concept)". Die Waldorf-metode stel dit so dat opvoeder 'n estetiese oordeel in die leerder moet kweek ten einde by te dra tot die holistiese ontwikkeling van die leerder (Blunt, 1995, p.113).

Die bogenoemde is slegs 'n paar rolle van die opvoeder wat Steiner beklemtoon. Hy het ook uitgelig dat die rolle en verpligtinge van die opvoeders die volgende insluit: om eenheid tussen die skool en die huis te bewerkstellig, die kweek van gesonde eetgewoontes onder leerders, hoofstroomdisipline, en om self lewenslank aan te hou leer (Blunt, 1995).

Die ontwikkeling van 'n goeie praktyk hang grotendeels af van onderwysers se voortdurende gereedheid om 'n reflektiewe, eksperimentele benadering aan te neem in hul werk. Volgens Gravelle (2000, p.129) is van die opwindendste aspekte van die onderwys om konstant die geleentheid te hê om te ontwikkel en metodes te verfyn deur waarneming en die monitor van leerders en om dan daardie informasie te gebruik om jou eie onderwysstrategieë te evalueer. Onderwysers moet nie net lees nie, maar moet gereeld reflekteer, praat deur idees met kollegas en met hul saamwerk om enige relevante aanpassings tot die kurrikulum-inhoud te kan maak. Persoonlike professionele ontwikkeling gebeur nie in isolasie nie, dit gaan oor gereelde bespreking en die deel van idees oor 'n goeie praktyk.

Onderwysers moet goed ingelig wees oor kinderontwikkeling as hul die leerders in hul klaskamers wil help om hul doelwitte te bereik, maak nie saak op watter vlak van ontwikkeling die leerders in die klas is nie. Eerstens moet onderwysers weet waarheen hulle op pad is – wat hul wil hê die leerders moet leer. Hul moet ook die pad ken hoe leerders van een punt na 'n ander punt gaan kom en hoe die onderwyser die leerder moet bystaan langs die pad. Alle onderwysers sal baat vind daarby om verder na te lees oor leerders en hul vlakke van ontwikkeling omdat kinderontwikkeling 'n ryk en wye veld is (Schickendanz, Pergantis, Kanosky, Blaney & Ottinger, 1996, p.19).

2.8 ONDERWYS EN SPANNING

Opvoeders in hoofstroomklaskamers is reeds besig om leerders met 'n wye verskeidenheid diverse behoeftes te akkommodeer. Hul werk met leerders van verskillende ouderdomme en fases van ontwikkeling, kulturele en taalverskille en 'n wye verskeidenheid van vaardighede en vermoë, en spesiale opvoedkundige behoeftes (Engelbrecht, Green, Naicker & Engelbrecht, 1999, p.71).

Onderwys is nie 'n eenvoudige voor-die-handliggende onderneming nie. Dit is een van die gekompliseerdste beroepe en hierdie inherente kompleksheid maak dit 'n veeleisende professie om te bemeester (Snowman & Biehler, 2000). In hierdie lig is dit glad nie onvoorsiens dat beroepstres 'n probleem in dié professie is nie. Navorsing bevestig dat

onderwys die afgelope jare een van die beroepe met die ergste stres is (Brown & Ralph, 1998; Cecil & Forman, 1990; Kyriacou, 1998; Male & May, 1997). Wat beroeps spanning veral bemoeilik in die onderwys, is dat dit nie net 'n effek op die onderwyser self het nie, maar ook dat dit 'n negatiewe effek op die leerder kan hê en op die onderwys as profesie (Rigby, Bennett & Boshoff, 1996). Dit is daarom belangrik om uit te vind watter faktore in die onderwyser se klas spanning veroorsaak en wat moontlik haar ervaringe negatief kan beïnvloed.

Onderwysers moet vandag meer buigbaar wees in hul benaderings ten opsigte van leer en onderrig. Daar word van onderwysers verwag om kennis en vaardighede oor die diversiteit van 'n wye verskeidendheid kinders te akkommodeer. Hul moet in staat wees om hul oordeel te gebruik om die regte onderrigstrategie in hul professionele repertoire aan te wend. Om van onderwysers te verwag om al die veranderinge en uitdagings op hul eie te beheer, is onrealisties (Engelbrecht, Geen, Naicker & Levi, 1999, p.95).

In die afgelope dekade is daar baie navorsing gedoen oor spanning in die onderwys. Spanning kan jou effektiwiteit in jou werk verhinder, tot lae prestasie lei, werks ontevredenheid, swak motivering en werksafwesigheid (Copper, 2002). Onderwysers word blootgestel aan hoë vlakke van spanning en in sommige gevalle mag hul onder uitputting ook lei ongeag watter graad hul onderrig (Seldman en Zager, 2001, p.26). Die feit dat onderwysers blootgestel word aan hoë vlakke van spanning is 'n internasionale fenomeen (Mokdad, 2005, p.15).

2.9 VORDERING EN VOORUITSIG

Die National Institute for Educational Development (NIED) neem definitiewe stappe en vordering word gemaak om pre-primêre onderrig in Namibië te ontwikkel. Uit 'n brief van *The Longman Namibian Team* wat op 2 April 2009 uitgereik is aan mev. G. Kruger en die Pre-Primêre Taakspan, kom die volgende na vore: vroeë kinderontwikkeling en pre-primêre leer word al hoe meer erken as 'n belangrike fase in die leerprosesse van die kind.

Baie van die lande waar hul in Afrika werksaam is (Suid-Afrika, Kenia, Lesotho, Uganda en Tanzanië) ontwikkel planne vir die kurrikulum vir hierdie noodsaaklike jare. Die Longman Namibiese span is bewus van die yslike werk wat die taakspan moes doen om die Namibiese Programme te ontwikkel. Die Namibiese Pre-Primêre Kurrikulum is beskou as die "best

constructed and most logical curriculum" van die wat geanaliseer is (Longman Namibia, 2009).

2.10 OPSOMMING

Baie kinders gaan skool toe sonder die vaste grondslag wat benodig word vir Graad 1 en dan is daar ook die leerders wat gedruk word om goed te vaar op skool. Skoolsukses dui op die vordering wat kinders maak in alle aspekte van hul skoolloopbaan (Kriegler, 1990). Daar kan dus afgelei word dat skoolgereedheid 'n holistiese benadering is en dat ontwikkeling in fases plaasvind, waar die een stap 'n fondasie vorm vir die volgende stap om plaas te vind (Van Zyl, 2004, pp.147-158). Skoolgereedheid word grotendeels beïnvloed deur die kind se individuele ontwikkeling (De Witt & Booysen, 1994, pp.85–92). As enige van die domeine van ontwikkeling - persepsie, ruimtelik oriëntasie, redenering, getalbegrip, gestalte, koördinasie, geheue of verbale begrip - geaffekteer word, sal dit die kind se skoolprestasie beïnvloed (Van Zyl, 2004, p.159). Die kind se taalontwikkeling en grammatika sal al die bogenoemde funksies beïnvloed. Indien die kind se taalontwikkeling swak is, sal hy nie doeltreffend verstaan hoe om sy wêreld te organiseer nie. Funksies soos analise (ontleding) en sintese (samevoeging) word geheel en al gebaseer op taal. 'n Kind se kognitiewe skoolgereedheid word grotendeels gebaseer op sy taalontwikkeling (Herbst, Schoeman & Huysamen, 1993).

Mnr. Tjituka stel dit in *Die Offisiële Nuusbrief van die Ministerie van Onderwys* 2006 dat Namibiërs die opvoeding van hul kinders met 'n valkeoog dophou. Hy meen dat dit goed is omdat dit sal voorkom dat die opvoedingstelsel op sy louere rus. Te veel kritiek, sonder om die goeie dinge te erken, kan ook 'n ongevraagde effek hê. Dit kan onderwysers en professionele opvoedkundiges demoraliseer.

Na raming sal daar teen die jaar 2056 meer bruin as wit leerders in die land se klasse wees (Henry, 1990, p.30). Die klaskamer is dus waar kinders van verskillende kulture en bevoegdhede byeenkom, maar onderwysers is nie altyd voorbereid vir hierdie diverse groep nie (Osborne, 1996). Leerondersteuning is nie nuut vir onderwysers nie, dit is 'n opvoeder se taak om dit moontlik te maak dat leer kan plaasvind.

2.11 SINTESE

'n Kind se omgewing en vroeë ervarings, veral die vlak van opvoeding of die ontneming daarvan, het 'n groot effek op die ontwikkeling en leer van 'n kind. Beide beïnvloed die kind se vordering en of hy sy volle potensiaal gaan bereik. Vroeë intervensieprogramme kan 'n verskil maak in die ontwikkelingsfase van jong kinders en kinders kan meer baat vind daarby as by latere remediërende pogings op laerskool (Engelbrecht, Kriegler & Booyen, 1996, p.56). Dit is twintig jaar sedert Namibië se onafhanklikwording en steeds is die land se onderwys nie waar dit moet wees nie. Net soos elke leerder in 'n klas uniek is, so verskil skole ook van die ander in die omliggende area. Skole en onderwysers moet die verantwoordelikheid neem dat hul self 'n geskikte kurrikulum en beleid vir hul skool moet skryf en implementeer. Daar word dus verwag van skole om 'n transformasie te ondergaan om sodoende die diverse behoeftes van die leerder in die skool en klas te akkommodeer. Onderwysers moet eienaarskap neem daarvan dat hul lewenslank sal aanhou leer.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Dié hoofstuk is beskrywend van aard en verduidelik die metodes wat tydens die navorsingproses gebruik gaan word om die ervaringe van die Graad 1-onderwysers te ondersoek na aanleiding van die diverse groep voorskoolse onderrigsagtergronde van die leerders in die klas. Met elke metode sal daar duidelike redes en argumente aangevoer word. Dit poog om die manier te beskryf waarop die hele navorsingsprojek georganiseer word deur na beide die teoretiese en die praktiese aspekte van die navorsingproses te verwys (Oliver, 2003, p.120). Metodes van data-insameling word behandel. Die geldigheid en betroubaarheid van die studie en die etiese oorwegings, sal uiteengesit en bespreek word.

3.2 DIE NAVORSINGSPERSPEKTIEF EN NAVORSINGSTIPE

Vir doeleindes van die navorsingsmetodologie word daar gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe studie. Wanneer kwalitatiewe navorsing gedoen word, moet daar in ag geneem word dat die element van die *self* van die navorser na vore kom. Denscombe (2003, pp.268, 269) beskryf hierdie aspek op twee maniere. Eerstens kan die navorser homself distansieer ten opsigte van sy identiteit, waardes en dit waarin hy glo vir die tydsduur van die navorsing. Tweedens kan die navorser sy identiteitsrol, waardes en dit waarin hy glo, aanvaar in die produksie en analise van die data. Vir die duur van hierdie studie sal die tweede benadering gevolg word vir die navorsing. Dit is om hierdie rede dat die self-refleksie van die navorser ook in die finale hoofstuk ingesluit sal word.

Soos reeds bespreek in Hoofstuk 1, is die doel van hierdie studie om deur middel van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie te bepaal watter ervaringe Graad 1-onderwysers in die gesig staar as gevolg van Graad 1's se diverse voorskoolse agtergronde. 'n Kwalitatiewe ontwerp word beskou as die mees gepaste metode vir die verkryging en ontleding van inligting, deurdat dit insig gee in die siening, houdings en gevoelens van die respondent (Merriam, 1998, p.1).

Hierdie is 'n verkennende ondersoek. Reber en Reber (2001) omskryf 'n verkennende ondersoek as enige studie wat ontwerp is om 'n sekere gevoel vir, of algemene begrip van, die verskynsel wat bestudeer gaan word, te verkry. Hierdie benadering is gevolglik gebruik om die ervaringe van die Graad 1-onderwyser te ondersoek binne sy klaskamer met 'n diverse groep Graad 1-leerders wat afkomstig is van verskillende voorskoolse onderriginstansies.

Merriam beskryf 'n gevallestudie as volg: "to gain in-depth understanding of the situation and meaning of those involved". Denzin en Lincoln (2000, p.436) asook Smith (1978 in Merriam, 1998, p.19) beskou 'n gevallestudie soos 'n individu, 'n groep, 'n gemeenskap of 'n gebeurtenis as 'n "bounded system". Die navorsing is 'n enkel-gevallestudie aangesien daar een skool ondersoek word, al drie Graad 1-onderwysers vorm deel van die navorsing van die betrokke skool. Volgens Henning in (Travers, 2001; Hamel, Dufour & Fortin, 1993) word 'n gevallestudie nie net gekenmerk deur die gebondenheid van die eenheid van analise van die ontwerp nie, maar ook die metodologie wat gebruik word. Merriam (1998) beklemtoon verder dat die proses belangriker is as die uitkoms. Die doel van 'n gevallestudie is om 'n begrip te kry van 'n spesifieke fenomeen. Miles en Huberman (1994, pp.25-26) stel 'n gevallestudie grafies voor deur 'n sirkel en 'n hart in die middel, die hart is die fokus van die studie (die geval) en die sirkel verklaar die grense van die geval (wat nie nagevors gaan word nie). Babbie en Mouton (2001, p.281) stel voor dat die klem op die individu die mees beskrywendste van 'n gevallestudie is, alhoewel Vera (1990 in Babbie & Mouton, 2001, p.281) erken dat 'n gevallestudie meer as een individuele eenheid kan verken. Vir die doel van die studie het ek drie onderwysers van een laerskool genader om deel te neem aan die studie.

Volgens Leedy (soos aangehaal deur Blauw, 1998) handel kwalitatiewe navorsing oor interpersoonlike verhoudings, persoonlike waardes, betekenis, geloof, gedagtes en gevoelens van mense. Die doel van kwalitatiewe navorsing is, om ontdekkings te maak wat tot nuwe insigte lei en nie om vooropgestelde idees te bevestig nie (Slavin, 1984, p.38). Die paradigma wat ek verkies om my in my navorsing te begelei, is die interpretatiewe benadering. Aangesien die kwalitatiewe navorser belangstel in die betekenis van menslike gedrag en ervaring, verteenwoordig kwalitatiewe navorsing 'n paradigmaterskuiwing weg van die positivistiese navorsingsbenadering na die konstruktivistiese benadering (Leedy, 1997, p.104).

Die navorsingstipe wat veral in die opvoedkunde gebruik word en dus vir die studie gepas is, is gebed in 'n interpretatiewe epistemologiese konstruk, omdat dit fokus op die essensie van die ervarings van die Graad 1-onderwyser. Deel van interpretatiewe navorsing is die rol wat die navorser speel as die interpreteerder van die data (Olivier, 2003, p.134). Ek was dus in die posisie om voortdurend voordeel te trek uit die leer en ontwikkeling wat deel uitmaak van so 'n proses. Een van die redes waarom ek besluit het op 'n navorsingsprobleem wat handel oor die ervarings van die Graad 1-onderwysers, is dat ek uit persoonlike en beroepservarings belangstelling in die konsep ontwikkel het. Veral in die groot taak wat Graad 1-onderwysers in die gesig staar weens die wegdoen met voorskoolse instellings sedert die land se onafhanklikheidswording. As onderwyser kon ek my vereenselwig en direk baat vind by die data en kennis wat tydens die navorsingsproses gegenereer is. Die sleutelgedagte is om die verskynsel van belang te verstaan, vanuit die deelnemer se perspektief en nie die van die navorser nie. Merriam (1998, p.6) verwys daarna as die "emic" of "insider's perspective". Nog 'n rede hoekom ek op die spesifieke skool besluit het, is omdat die skool in die omgewing is waar ek tans by 'n voorskoolse instansie skoolhou en van die leerders na die betrokke skool gaan wanneer hul Graad 1 toe gaan.

Toestemming moes verkry word van die Ministerie van Opvoeding by die direkteur van die Khomas streek. Die skoolhoof van die betrokke skool moes ingelig word oor die navorsing en daar moes op 'n gepaste datum en tyd ooreengestem word vir die onderhoude. Die skoolprogram mag nie gesteur word nie en die onderwysers wat deelneem, moes dit vrywillig doen. Laastens moet 'n kopie van die finale tesis voorsien word aan die Khomas Streekskantoor.

3.3 DIE NAVORSINGSKONTEKS EN –DEELNEMERS

Volgens Babbie en Mouton (2001, p.132) is die doel van 'n steekproef in sosiale navorsing om 'n verteenwoordigende seleksie te produseer van die populasie. Mertens (1998, p.4) stel voor dat dié wat deel is van die steekproef na verwys word as die subjek of die deelnemer. Met die oog op die interpretiewe benadering sal daar in die studie verwys word na die deelnemers. Ek ondersoek dus die steekproef, naamlik die nie-waarskynlikheidsdoel dienende steekproef, omdat daar 'n beter verstaan van die populasie verkry wil word maar belangriker om ons te help om fasette van die populasie se ervarings te verduidelik.

Merriam en Simpson (2000) beskryf 'n steekproef as 'n strategiese en sistemiese geïdentifiseerde groep wat aan 'n kriteria voldoen van die verteenwoordiging in 'n spesifieke studie. Babbie en Mouton (2001) beskryf die navorsingspopulasie as 'n versameling of 'n stel van elemente van verskeie soorte, soos onder andere individue. Die groep deelnemers in kwalitatiewe navorsing, soos beskryf deur Merriam (1998, p.8) is gewoonlik klein, nie-toevallig en doeldienend.

Die teoretiese populasie waarop die studie gemik is, is die Namibiese Graad 1-onderwyser, spesifiek in die Windhoek-omgewing. Kwalitatiewe navorsing, spesifiek-interpretiewe navorsing, vereis nie-waarskynlikheidssteekproewe met klein groepies (Merriam, 1998, p.8; Oliver, 2003, p.128). Merriam (1998, p.61) is van mening dat die nie-waarskynlikheidssteekproefneming die verkose metode is wat gebruik word in kwalitatiewe navorsing. Daar is twee tipes nie-waarskynlikheidsmetodes - doeldienende- en gerieflikheidssteekproefneming. Ek verkies die doeldienende steekproefneming vir die studie want soos Singelton (1998, p.153) in De Vos, Strydom, Fouche en Delpont (2002) verduidelik hul dat 'n doeldienende steekproef gebaseer word geheel en al op die oordeel van die navorser. Volgens Merriam (1998, p.61) is 'n doeldienende steekproef gebaseer op die stelling dat die navorser wil, ontdek, verstaan en insig kry. Dit is daarom van kardinale belang dat die navorser 'n steekproef gebruik waarvan daar die meeste geleer kan word. Voordat ek die doeldienende steekproef begin het, moes dit aan 'n spesifieke kriteria voldoen. Daar moes leerders in die klas sit wat afkomstig is van 'n voorskool waar hul formele onderrig was, nie-formele onderrig ontvang het en geen voorskoolse onderrig ontvang het nie, en dus mag die leerders in die betrokke Graad 1-onderwysers se klasse nie vir skoolgereedheid getoets word nie. Melding moet egter gemaak word van die feit dat my steekproefneming ook sekere elemente van gerieflikheidssteekproefneming bevat – die deelnemers se bereidwilligheid en ligging in die omgewing waar ek werk was, alhoewel nie die bepalende faktore in die seleksie-kriteria, wel gerieflik.

Die navorsingspopulasie vir die studie is gekies uit die personeel van een skool in Windhoek-Wes. Daar is op 'n getal van drie onderwysers besluit vir die individuele onderhoude wat dan gevolg word deur die fokusgroep onderhoude. Al die individuele onderhoude asook die fokusgroep onderhoud is by die skool gedoen, in die personeelkamer of die betrokke personeellid se klaskamer, afhangende van die voorkeur en hul gemaklikheid. Die vernaamste maniere om die data vas te lê, is deur skriftelike notas of klankopnames (Krueger

& Casey, 2000). Vir die doeleindes van hierdie ondersoek is daar ook van fokusgroep-onderhoude gebruik gemaak om die respondente se antwoorde te vergelyk, asook om te bepaal of die ervarings van die Graad 1-onderwysers ooreenstem. Sodoende is die geldigheid van die studie verder verseker.

Die doel van 'n fokusgroep is om inligting bymekaar te maak en daardeur beter te verstaan hoe mense oor 'n spesifieke onderwerp of saak voel of dink. Wanneer 'n onderwerp in groepsverband bespreek word, is die potensiaal groter om meer idees vinniger te genereer as wanneer individue dit afsonderlik bespreek (Baron & Kerr, 2003). Die deelnemers van 'n fokusgroep word geselekteer omdat hulle sekere eienskappe in gemeen het wat met die doelwitte van die ondersoek ooreenstem (Litosseliti, 2003).

Die fokusgroep word deur die bekwame onderhoudsvoerder gelei, wat 'n permissiewe atmosfeer skep en deelnemers aanmoedig om persepsies te deel, sonder om hulle onder druk te plaas (Morgan, 1997). Dit is belangrik dat die onderhoudvoerder agtergrondkennis oor die onderwerp het, sodat hy/sy die kommentaar in perspektief kan plaas en kan opvolg wanneer kritieke aspekte ter sprake kom. Dit is ook belangrik dat hy/sy die vermoë het om te luister en die selfdissipline het om sy/haar persoonlike persepsies vir hom-/haarself te hou (Krueger & Casey, 2000). Die bespreking moet gemaklik wees. Die fokusgroep moet aan die onderwysers die geleentheid bied om gedagtes te deel en aan te vul rondom die onderwerp, terwyl ek as moderator optree om die groep gefokus te hou op die onderwerp. Dit gebeur dikwels dat die deelnemers dit geniet om hul idees en persepsies met mekaar te deel (Krueger & Casey, 2000). Sodra die bespreking binne die fokusgroep voltooi is, word bepaal of versadiging bereik is. Versadiging is die punt waar geen nuwe inligting verkry word tydens die generering van inligting nie (Krueger & Casey, 2000). Die voordeel van fokusgroepe is dat dit in-diepte inligting bied binne 'n relatief kort tydperk, aangesien deelnemers se reaksies gesprekvoering stimuleer (Johnson & Christensen, 2008, pp.209–210).

3.4 DATAGENERERING

'n Gedetailleerde literatuurhoofstuk is gedoen om in staat te wees om antwoorde te vind vir die geformuleerde navorsingsvraag. Dit sluit in die huidige stand van onderwys in Namibië, die agtergrond van inklusiewe onderwys nasionaal en internasionaal, wat die rol van die Graad 1-onderwyser is en wat dit beteken om skoolgereed te wees. Volgens Mouton (2001,

p.87) moet die belang nie net op die literatuur wees nie maar op die bymekaarbring van die kundigheid van die onderliggende literatuur.

Data-insameling by kwalitatiewe navorsing is in die vorm van gesproke of geskrewe taal. Met hierdie ondersoek is dit verkry deur middel van in-diepte onderhoude met 'n klein groepie van drie onderwysers (Patton, 1987, pp.108-109; Terre Blanche & Durrheim, 1999, pp.42, 46). Rubin en Rubin (1995, p.5) stel dit dat die minder-gestruktureerde dele van die onderhoud die navorser help om sekere agtergrond-inligting te bekom om so 'n beter begrip te verkry van die denke en ervarings van die deelnemer. Die onderhoudsvraelys (sien addendum A) wat die deelnemers voor hulle onderhoude ingevul het, is gebruik om deelnemers gerus te stel oor die etiese aspekte, hul demografiese inligting, die samestelling van leerders in hul klas te bekom, en die skoolgereedheidsvlak van die leerders in die Graad 1-klas te peil. Die vraelys het bestaan uit verskeie afdelings. Die eerste afdeling het bestaan uit demografiese inligting van die betrokke deelnemers en die tweede afdeling oor die samestelling van die leerders in die Graad 1-onderwyser se klas. Dit het my ook 'n idee gegee oor die groep leerders waarmee hul daagliks te doen kry in die staatskole en om my onderhoudsvrae aan te pas indien dit nodig sou wees.

Vir die doel van die navorsing het ek vooraf 'n onderhoudsgids (sien addendum B) opgestel om eerstens vir my as navorser te lei gedurende die onderhoud; die literatuuoroorsig is gebruik om die vrae gefokus te hou. Tweedes om die deelnemers 'n geheelbeeld te gee oor wat bespreek gaan word en hopelik spanning te verwyder, aangesien dit al drie die betrokke deelnemers se eerste blootstellings is aan navorsing. Daar is wel versoek dat geen voorbereiding gedoen moes word nie. Die demografie van die deelnemers word vervolgens in figuur 3.1 saamgevat.

Skuilnaam	Ouderdom	Opleiding	Onder- vinding	Onderrigs- taal	Moeder- taal	Leerders
Mariepie	50	Kategorie - E - RAU	30 Jr in die onderwys	Engels/ Afrikaans	Damara	40
Nella	27	ACE - IOL BETD - WCE	5 Jr in die onderwys	Afrikaans	Afrikaans	36
Babsy	49	Kategorie - D WOK	30 Jr in die onderwys	Engels	Afrikaans	40

Figuur 3.1: Inligting verkry deur onderhoudsvrae, demografie van deelnemers

Die onderhoude is ingedeel in drie individuele onderhoude (sien addendum C) en een fokusgroep onderhoud. Die semi-gestruktureerde onderhoude is op band opgeneem, na elke onderhoud is dit getranskribeer en uitgegee om plek te maak vir die volgende onderhoud. Die navorser moet in beheer bly van die onderhoud om te verseker dat deelnemers nie van die onderwerp afdwaal wat uiteindelik dataverwerking kan bemoeilik nie.

3.5 DATAVERWERKING

Die kwaliteit van dataverwerking bepaal die waarde van kwalitatiewe navorsing (Silberman, 1993, p.5). Volgens Merriam (1998, p.121) is data-analise die proses om betekenis te heg aan die data en die proses om sin te maak daaruit. Kwalitatiewe dataverwerking is 'n komplekse proses van seleksie, fokusinstelling, vereenvoudiging, die daarstel van abstraksies en integrasie. Die betrokke prosesse is voor, tydens en ná die data-insameling gevolg. Die prosesse is verweef en is voortdurend in interaksie met mekaar. Ek het reeds in 'n vroeë stadium van die navorsing met dataverwerking begin, aangesien dit bydra tot beter strategieë in die insameling van nuwe data (Miles & Huberman, 1994, p.50). Die verwerking van data het plaasgevind in drie fases, naamlik die redusering en vereenvoudiging van data, die vertoon daarvan en die gevolgtrekking wat dan gemaak en getoets behoort te word aan die hand van relevante literatuur.

Aangesien kwalitatiewe navorsing geen vaste voorskrifte het oor die organisering, analise of interpretasie van inligting nie, kan die navorser self besluit oor watter metode die geskikte een is (Patton, 1987, p.146). Met hierdie ondersoek na die ervaringe van die Graad 1-onderwyser met haar/sy diverse groep leerders in die klaskamer, is die kwalitatiewe data-analise gebruik.

Kwalitatiewe data-analise is die proses om betekenis uit die data te verkry. Dit behels redusering, konsolidering en interpretering van wat persone sê en wat die navorser waargeneem en ook gelees het. Voorts vereis kwalitatiewe data-analise, dat die navorser gemaklik moet wees om kategorieë te ontwikkel en ook om vergelykings en kontraste te maak (Creswell, 1994, p.153).

Miles en Huberman noem dat interpretasie verkry moet word deur na verwantskappe tussen kategorieë te soek (Merriam, 1998, p.171) sodat patrone neergeskryf kan word om te sien

"wat saam met wat gaan" (Miles & Huberman, 1994, p.245). Data-analise versoek dat daar herhaaldelik deur die data gelees word, die data af te breek in temas en te kategoriseer en om dit dan weer op te bou in iets nuuts (novel ways) en deeglik deur te werk en te interpreteer (Terre Blanche & Durrheim, 1999, p.140).

De Vos *et al.* (2002, p.339) argumenteer dat kwalitatiewe navorsing aangevul moet word op verskeie maniere omdat beskrywende data gebruik word. Kwalitatiewe navorsing berus op ryk beskrywende data van die fenomeen wat bestudeer word namate dit die toeskouer lei tot die verstaan van die fenomeen. Volgens De Vos *et al.* (2002, p.339) is data-analise die proses van orde skep en struktuur en betekenis gee aan die groot hoeveelheid data wat ingesamel is. De Vos (2002, p.286) gaan verder deur die proses van data-analise te beskryf as datareduksie, aanbieding van die data en die interpretasie van die data. Ek gebruik 'n eenvoudige metode van data-analise soos voorgestel deur Miles en Hubermann (1994, p.11). Hul stel die volgende drie aktiwiteite voor; datareduksie, datavertoning en dataverifikasie. Die volgende figuur stel die fases voor wat gevolg is:

<p>Insameling van data:</p> <p>Voltooiing van onderhoudsvraelyste deur individuele deelnemers.</p> <p>Individuele onderhoude en fokusgroep-onderhoud.</p>
<p>Data Reduksie:</p> <p>Transkribering van onderhoude, kodering en kantlynnotas</p>
<p>Data Vertoning:</p> <p>Voeg data saam en vergelyk nuwe bevindinge met kategorieë, temas en fenomene.</p>
<p>Verifikasie en saamtrek van gevolgtrekkings</p>

Figuur 3.2: Proses van data-analise

In die proses van data-analise is die transkripte herhaaldelik deurgelees om met die navorsingsvraag in gedagte 'n beter begrip te kry, asook om 'n holistiese beeld van die data te verkry. Die hooftemas en ervarings wat hieruit voortvloei het, is aangeteken. Die proses is 'n ontdekking van voorlopige kategorieë. Dit geskied intuïtief en sistematies, en behels die

identifikasie van data wat reëlmatig en herhaaldelik voorkom (Maykut & Morehouse, 1994, p.133). In die proses word die patrone van hul ervarings en betekenis-eenhede gekodeer, gekategoriseer en saamgevoeg soos wat ek sistemies deur die data beweeg.

Die kwalitatiewe data is gereduseer tot temas en kategorieë om betekenis te kry. Gudmundsdottir (1996) stel vier vlakke van luister voor ten einde betekenis te kry uit reaksies, naamlik: (a) konteks; (b) die woorde wat geselekteer is; (c) die betekenis wat daaraan geheg word; en (d) die navorser se eksplisiete en implisiete begrip van die materiaal. Ten einde sin te maak uit die data wat ingewin is, is verwerking gedoen deur induktiewe ontleding. Die proses bevat twee sub-prosesse, naamlik die identifisering van eenhede, wat verwys na 'n kodering wat eenhede van betekenis vanuit die teks identifiseer. Tweedens, kategorisering, wat verwys na informasie-eenhede, wat 'n uitvloeisel is van die eenhede (eerste sub-fase) wat georganiseer word in kategorieë op grond van ooreenkomste in betekenis. Eenhede van betekenis word geïdentifiseer deur versigtig deur transkripte te lees (Maykut & Morehouse, 1994, p.129).

Ek het so ver moontlik, deurlopend kantlynnotas gemaak aan die regterkant van die bladsy (sien addendum D). Miles en Huberman (1994, p.66) verwys na die proses, om kantlynnotas te maak, as refleksie. Volgens die outeurs stel dit die navorser in staat om deurgaans meer bedag te wees op die koderingsproses. Volgens De Vos *et al.* (2002, p.346) laat kodering die navorser toe dat data afgebreek, gekonseptualiseer en dan weer saamgesit word op 'n nuwe manier. Die vergelyking van die deelnemers se reaksies met mekaar lei tot die groepering van reaksies as data-eenheid wat bymekaar hoort, gebaseer op iets wat dit in gemeen het. Hierdie kategorieë wat gebruik word om die data in 'n konseptuele raamwerk te sorteer, dui uiteindelik die fokus van die studie aan en beantwoord die vrae (Merriam, 1998, p.180). Kategorisering in kwalitatiewe navorsing help dat die inligting, wat ingesamel is, geïnterpreteer word en help sodoende vir begrip en die analise van die fenomeen wat nagevors word (De Vos *et al.*, 2002, p.344). Die aantal kategorieë word dan gegroepeer, gemerk en dan gekodeer om te bepaal watter temas na vore kom. In hierdie ondersoek is aanleidende faktore, waaronder voorskoolse instansie, taal, regeringsbeleid, ondersteuning van die skool en ouerhuis, geïdentifiseer. Die aanleidende faktore het dan 'n direkte invloed op die Graad 1-leerder. Die Graad 1-onderwyser ervaar dan hierdie leerders met hul diverse agtergronde op verskeie maniere in die klaskamer wat in hoofstuk 4 bespreek gaan word.

Kwalitatiewe navorsing vereis induktiewe dataverwerking waarvolgens die data eers deurgewerk word en kodering dan eers plaasvind deur die resultate te omskryf in temas, kategorieë en beskryfbare eenhede (Basit, 2003, p.145; Smit, 2002, p.66). Hiervolgens soek die navorser nie data uit wat vooropgestelde idees bevestig of ontken nie, maar gebruik eerder die bestaande data om 'n nuwe teorie te ontwikkel (Bogdan & Biklen, 2007, p.6).

'n Sleutelbeginsel om data te interpreteer, is om dit te interpreteer vanuit 'n posisie van empatie (Mccallum, 2003, p.74). Data-interpretasie verwys na die fase waar die navorser alles byeenbring en die bevindinge in verband bring met 'n bestaande teorie of 'n hipotese (Mouton, 2001, p.161). Die finale doelwit van die interpretering van data is die formulering van 'n holistiese perspektief. Dit is in hoe 'n mate die navorsingbevindinge (data) antwoord op die doel en vrae van die studie, in hierdie geval wat die ervaringe van die Graad 1-onderwyser moontlik kan wees as dit kom by haar diverse klas voorskoolse leerders.

Deur die metode van inhoudsanalise te gebruik, het patrone na vore gekom in die onderhoude wat dan temas uitgelig het. Merriam (1998, p.160) glo dat alle kwalitatiewe data-analise, inhoudsanalise is want die inhoud wat van die onderhoude verkry is word geanaliseer. Die temas en kategorieë is geïdentifiseer in die proses van die studie. Die informasie wat verkry is deur die studie is 'n resultaat van die onderhoude.

3.6 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Verskeie navorsers, soos Merriam (1998, p.198) erken dat navorsing betroubaar moet wees en beklemtoon die belangrikheid daarvan in die kwalitatiewe navorsings paradigma. Om geldigheid en betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing te verseker, sluit in dat die ondersoek op 'n etiese manier behartig word (Merriam, 1998, p.198). Geloofwaardigheid kan bereik word deur die gebruik van verskeie strategieë of prosedures. Geldigheid maak staat op goeie kundigheid in die ondersoek, en sluit in voordurende kontrolering, bevraagtekening en teoretiese interpretasie van die bevindinge (Kvale, 2002, p.309). Kundigheid beteken noukeurigheid deurgaans met die navorsing, vanaf die ontwerp tot die aanbied van die bevindinge (Henning *et al.*, 2004 p.148).

Om geldigheid verder te verseker het ek kommunikasie as geldigheid gebruik. Dit is verkry deur die deelnemers aan die navorsing te vra. Dit is egter nie 'n nuwe idee nie en is deur baie kwalitatiewe navorsers geteoretiseer (Miles & Huberman, 1994, 2002; Le Compte & Preissle, 1993; Merriam, 1998). Ek het die data gekontroleer deur te kyk of die deelnemers saamstem

deur 'n fokusgroep onderhoud te voer met die drie deelnemers asook die grondslagfasehoof van die betrokke skool.

Vir die doel van hierdie studie is van die volgende strategieë ook gebruik gemaak; naamlik triangulering en konsultasie met 'n onafhanklike navorser. Die doel van triangulering is om geldigheid en betroubaarheid te verseker van die resultate. Volgens O'Donoghue en Punch (2003) is triangulering 'n metode van kruis-evaluering van data van verskeie bronne. Altrichter, Feldman, Posch en Somekh (2008) is van mening dat dit 'n meer gedetailleerde en gebalanseerde prentjie gee van die situasie. Triangulering behels die kontrolering van inligting wat deur middel van verskillende gestaafde databronne of metodes ingewin is (Terre Blanche & Durrheim, 1999, p.183). In hierdie studie is gebruik gemaak van twee tipes triangulering. Eerstens triangulering met verwysing na bronne, wat verwys na data wat verkry is vanaf verskillende bronne, byvoorbeeld die Afrikaanse-stroom onderwyser, Engelse-stroom onderwysers en die grondslagfase hoof (wat slegs ingesit het by fokusgroeponderhoud). Tweedens triangulering met verwysing na metodologie, wat verwys na data is wat verkry is deur verskillende insamelingsmetodes, byvoorbeeld 'n literatuuroorsig, onderhoudsvraelys, semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroep-onderhoude. Daar is met hierdie ondersoek probeer om ook geldigheid te verseker deur nie te veel te sny aan die reaksies van die deelnemers nie, sodat die mening van elke deelnemer in geheel duidelik en in konteks van die gesprek kon bly. Mertens (1998, p.183) herinner ons dat triangulering ook behels dat data wat ingesamel is, gekontroleer word met verskillende bronne om relatiewe konsekwentheid van bevindinge te verseker, daarom die fokusgroeponderhoud.

Die tweede strategie wat gebruik word om die navorsing se geldigheid en betroubaarheid te verseker, is konsultasie met 'n onafhanklike navorser. Om die geloofwaardigheid van die studie verder te verhoog, het die navorser gereeld met 'n onafhanklike navorser gekonsulteer (die persoon het dieselfde opleiding as ek ontvang, op dié manier kan triangulering verkry word) ten opsigte van sy (die navorser se) eie persepsies, insigte en die analisering van data wat tot groter insigte aanleiding gegee het (Maykut & Morehouse, 1994, p.147; Mertens, 1998, p.182). Daar is tydens die proses van data-analise op 'n deurlopende basis met 'n onafhanklike navorser gekonsulteer om sy opinies, insigte en persepsies te verkry. Die navorser behoort in 'n uitgebreide gesprek te tree met 'n kollega, wat buite die konteks van die studie staan, en wat 'n algemene kennis van die aard van die studie oor die bevindinge,

persepsies, insigte, analise en hipoteses het (Terre Blanche & Durrheim, 1999, p.182; Babbie & Mouton, 1998, p.277).

Mertens beskryf betroubaarheid as die manier om die gehalte en toepaslikheid van die ondersoekproses te bewys (Mertens, 1998, p.184). Dit gaan in hierdie kriterium van "trustworthiness" om die graad waartoe die leser verseker kan wees dat die data wel voorgekom het soos die navorser beweer (Terre Blanche & Durrheim, 2002, p.64). Dit gaan hier om die konsekwentheid van die data, met ander woorde as die studie herhaal sou word met dieselfde of ooreenstemmende respondente in dieselfde of soortgelyke konteks sal die bevindinge dieselfde wees (Babbie & Mouton, 1998, p.278). Die manier waarop aandag gegee word aan aspekte soos konseptualisering, datagenerering, -verwerking en interpretasie, sowel as die manier waarop hierdie bevindinge aangebied word, oortuig die leser uiteindelik van die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing (Merriam, 1998, pp.198-200). Die betroubaarheid van die navorsing word beoordeel volgens die bestaande teoretiese en eksplisiete, praktiese kennis. Betroubaarheid is inherent 'n morele en etiese kwessie (LeCompte & Preissle, 1993, p.660).

Veralgemeenbaarheid verwys na die omvang waarmee navorsingsbevindinge op ander kontekste en met ander deelnemers van toepassing gemaak kan word. Die kwalitatiewe navorser maak egter nie daarop aanspraak dat kennis wat van een konteks verkry is, noodwendig van toepassing is op ander kontekste of dieselfde konteks, in 'n ander tydgleuf nie (Babbie & Mouton, 1998, p.277). Die eksterne waarde wat die navorsing het, lê in die bekendstelling en bevordering van onderwyspraktyke. Die breedvoerigheid van die ondersoek dra by tot die betroubaarheid daarvan om die probleme en kwessies vir die onderwysers, in die praktyk uit te wys. In die kwalitatiewe navorsingsparadigma, verwys eksterne geldigheid na die mate waartoe jy die resultaat tot 'n ander omgewing kan veralgemeen (Merriam, 1998, p.207). In kwalitatiewe navorsing is die doel nie om bevindinge te veralgemeen nie, maar om 'n unieke gedetailleerde beskrywing van 'n geval en sy fenomeen te voorsien. Denzin en Lincoln (2001, p.394) maak die aanspraak dat enige iemand wat probeer om 'n individuele geval te veralgemeen, kan meer skade doen aan daardie individu. Mertens (1998, p.183) is ook van mening dat die taak van veralgemeenbaarheid berus op die leser, om die graad van ooreenkomstige tussen plek van studie en konteks te bepaal. Die navorser se verantwoordelikheid is om genoegsame besonderhede te voorsien, wat die leser in staat stel om so 'n oordeel van

veralgemeenbaarheid te maak. Wat die navorser wel kan voorsien, is 'n ryk beskrywing van die geval in sy natuurlike konteks verder moet die leser sy oordeel gebruik met die bevindinge wat uit hierdie studie verby is.

3.7 ETIESE OORWEGINGS

Die etiek van navorsing omvat dit wat as reg en verkeerd beskou word in die uitvoering van 'n navorsingsprojek. Die hoogste doel van alle wetenskaplike navorsing is die soeke na waarheid. Die etiese oorwegings wat in hierdie navorsingsprojek gegeld het, het op die voorgrond getree tydens drie stadiums van die proses, naamlik by die werwing van respondent, by die ingreep en/of meting waarvan die deelnemers die onderwerp is en by die hantering van die verkreë resultate.

Die volgende etiese oorwegings, wat daarop gemik was om nie die regte van die deelnemers te skaad nie, is in hierdie studie toegepas. Deelnemers is ingelig dat hul privaatheid, asook hul reg tot anonimiteit en vertroulikheid beskerm sou word. Hulle is ook ingelig oor wat die studie behels en het vrywillig tot deelname ingestem. 'n Verhouding van vertroue en eerlikheid het gevolglik tussen die navorser en die deelnemers bestaan. Voor elke onderhoud sal daar seker gemaak word dat die deelnemers die navorsingsproses verstaan, veral ten opsigte van hul, asook die skool, se reg tot privaatheid. Indien die deelnemers wil onttrek uit die navorsing is hul geregtig om dit te doen (Hofman, 2004, p.652). Etiese oorwegings het in die geheel te make met die stappe wat gedoen is om die navorsingsdeelnemers met respek, sensitiwiteit en empatie te hanteer as mense, maar in die besonder as onderwysers (Oliver, 2003, p.135).

Die deelnemers is per brief ingelig wat die omvang van die studie gaan wees ten einde hulle in staat te stel om 'n ingeligte besluit te neem ten opsigte van hul deelname al dan nie. Om te verseker dat die deelnemers op hul gemak is tydens die onderhoud het ek aan hul die onderhoudsgids voorsien voor die tyd, sodoende kon hul vergewis van die vrae wat gevra gaan word, hul moes ook ingedagte hou dat die vrae slegs riglyne is wat die navorser op die dag van die onderhoud sal gebruik.

Toestemming is van die Ministerie van onderwys van die Khomas-streek verkry (sien addendum E) om die studie by die betrokke skool te onderneem asook toestemming van die skoolhoof (sien addendum F) waar daar oor gepaste datums, asook tye ooreengestem is wat geensins die onderrigtyd ingemeng gaan word nie. Hul is ingelig dat die navorsing deur die

Universiteit van Stellenbosch geskied en dat die doel van die studie is om die ervaringe van die Graad 1-onderwysers te ondersoek deur te kyk na die diverse onderrigsgtergronde waarvan die Graad 1-leerders afkomstig is. Uiteindelik sal daar riglyne en ondersteuning verskaf word aan die Graad 1-onderwysers vir die beter hantering van hierdie diverse onderrigsgtergronde waarvan die leerders afkomstig is.

3.8 OPSOMMING

Die doel van die hoofstuk is om 'n geheelbeeld te gee oor die navorsing en hoe dit gedoen is. In hierdie hoofstuk is die navorsingstipe en -konteks, asook -deelnemers, breedvoering bespreek. Die manier van datagenerering en dataverwerking is omskryf. Die geldigheid, betroubaarheid en etiese aspekte is laastens bespreek. Die proses van analise is dus die hoofmiddel tot kwalitatiewe sosiale navorsing (Henning *et al.*, 2004, p.140). Dieselfde datateks kan op verskeie maniere geanaliseer word, afhangend van die rede vir analise. Vir 'n sterk navorsingsargument, hoe meer metodes van analise gebruik word, hoe beter die kans vir navorsing om te kristalliseer in goeie kundigheid. Die navorser is oortuig dat die keuse van die kwalitatiewe navorsingsmetodes aan die navorsingsdoel voldoen het. Daar word vanaf algemene tot breë vroeë gewerk, 'n verskeidenheid data word versamel en beskryf en dan kan die studie saamgevat word met tentatiewe antwoorde, hipoteses of teorieë oor wat waargeneem is. Die volgende hoofstuk bied die resultate van hierdie metodes aan, asook die implementering van die studie.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSRESULTATE

4.1 INLEIDING

Die uiteensetting in die hoofstuk bestaan uit 4 dele, te wete 'n gedeelte waarin die werkswyse ten opsigte van data-insameling aangedui word, 'n afdeling waarin die resultate vanuit die kwalitatiewe onderhoude wat gevoer is, uiteengesit en geïnterpreteer is in twee afsonderlike afdelings. Dan sal daar na die algehele ervarings van die Graad 1-onderwyser van al drie die tipe voorskoolse onderrigsgatergronde afsonderlik gekyk word en laastens na die samevatting van die respondente se reaksies wat verkry is uit die fokusgroeponderhoude.

'n Bespreking van die metodes wat gebruik is om die relevante data te verkry vir hierdie ondersoek is gedoen in die vorige hoofstuk. In hierdie hoofstuk gaan daar bespreek word hoe die studie geïmplementeer is. *Hoofstuk 4* beskryf die resultate van die ondersoek na die ervarings van die Graad 1-onderwyseresse in hul diverse voorskoolse agtergronde van hul Graad 1-leerders. Omdat die omvang van kwalitatiewe data geneig is om groot te wees, sal slegs na relevante uittreksels verwys word uit die transkripsies en voorbeelde in addendums aangeheg word as verwysing om verskillende elemente van die onderhoudsdialoog te illustreer (Oliver, 2003, p.150).

4.2 BESKRYWING VAN DATA

4.2.1 Toegang tot die navorsingskonteks

In die ontmoeting met die drie Graad 1-onderwysers en die grondslagfasehoof is hul ingelig oor die navorsing en ook gerusgestel oor die etiese aspekte van die ondersoek. Die data wat met die onderhoudsvraelys ingewin is, het inligting verskaf rakende die onderwysers se demografie, (klasgrootte, aantal leerders, moedertaal, opleiding en onderwysondervinding) en die samestelling van hul klas, (van watter voorskoolse instansie die Graad 1-leerders afkomstig is, leerders wat die jaar herhaal en addisionele kontak met leerders) is ingewin, dit

is reeds in tabel 3.1 opgesom. Nadat die deelnemers geïdentifiseer is en hulle ingestem het om aan die navorsing deel te neem het die proses soos volg verloop;

'n Gepaste tyd is met die skoolhoof en betrokke onderwysers ooreengekom wanneer die individuele onderhoude sou plaasvind. Die mees gepaste tyd was die laaste week van die eerste termyn, die tyd was ideaal omdat die onderwysers aan die einde van die eerste termyn al 'n goeie idee het van die samestelling van hul klas en die rapporte die vorige week in moes wees. Die betrokkenheid en stiptelikheid van deelnemers is verseker deurdat die individuele onderhoude in skooltyd plaasgevind het. Toestemming is van die skoolhoof insake hierdie reëlins ontvang. 'n Klankdigte kamer (personeelkamer) is beskikbaar gestel waarbinne die onderhoude plaasgevind het. Die onderhoudsvoerder het aan die begin van die ontmoeting aan die onderskeie deelnemers van individuele onderhoude verduidelik presies wat van hulle verwag word en alle onduidelikhede van hulle kant af is uit die weg geruim. Een van die deelnemers was effens op haar senuwees en het gedink ek is iemand van die onderwysdepartement wat hul kom evalueer, gelukkig is sy gerusgestel en die onderhoud het voorgegaan. Ek het die onderhoude begin deur vrae in verband met hul onderhoudsvraelys wat hul ingevul het te vra. Besprekings, uitbreidings en verduidelikings van die antwoorde van die deelnemers is deur die onderhoudvoerder aangemoedig. Twee van die deelnemers was minder ingelig oor onderwyskonsepte, dit het daartoe gelei dat ek konsepte soos "diversiteit", "inklusiwiteit" en "uitdagings" aan hulle verduidelik moes word. Twee van die deelnemers was geneig om gou af te dwaal of het die vraag lomp beantwoord, wat veroorsaak het dat sekere vrae weer gevra of meer spesifiek gevra moes word.

By al drie die onderhoude was daar 'n geleentheid vir 'n breuk na 40 minute, twee van die deelnemers wou voortgaan en nie 'n breuk neem nie. Een van die deelnemers van die individuele onderhoude het gemeld dat sy meer gemaklik in haar klaskamer was, en die onderhoud is dienooreenkomstig daarna verskuif. By die onderhoud wat in die klaskamer plaasgevind het, was daar steurnisse en geraas wat transkribering moeilik gemaak het. Die onderhoude het afsonderlik, 1 uur 15 minute, 1 uur en 1 uur 30 minute geduur deurdat versadiging teen hierdie tye bereik is. Oor die algemeen het deelnemers goed saamgewerk. Die fokusgroep-onderhoud het aan die einde van die tweede termyn plaasgevind, waaraan al drie die Graad 1-onderwysers asook die grondslagfasehoof deelgeneem het. Die fokusgroep onderhoud het 46 minute geduur. Die bespreking is met 'n oudio-opnemer opgeneem. Die

opnames is deur die navorser self getranskribeer. Die navorser het die transkripte, tesame met die opnames, deeglik nagegaan om seker te maak dat geen inligting uitgelaat is nie.

Die onderstaande temas het na vore gekom uit die inhoudsanalise van die data, met hul verskeie kodes:

Die volgende figuur voorsien die kodes van die temas wat geïdentifiseer is:

Formele voorskoolse instansies	FO
Nie-formele voorskoolse instansies	NFO
Geen onderrig van voorskoolse instansies	GO
Algehele ervaring van gekombineerde groepe	EG

Figuur 4.1: Sleutel van die temas se kodes wat gebruik is in die onderhoude se transkripte

4.2.2 Ervaringe van die Graad 1-onderwysers

Die bevindinge van hierdie studie, word aangebied in twee afdelings. Die eerste afdeling ("Eerste Afdeling") bespreek faktore wat daartoe aanleiding gee dat daar verskillende groepe Graad 1-leerders ontstaan met diverse voorskoolse agtergronde. Dit sal dan die oorsaak en verskillende groepe diverse voorskoolse agtergronde van Graad 1-leerders identifiseer. In die tweede afdeling ("Tweede Afdeling") sal ons dan kyk na die onderwysers se ervaringe eerstens gemeet teen elk van die geïdentifiseerde diverse voorskoolse agtergrond en tweedens die algehele ervaring van die Graad 1-onderwysers ten opsigte van die groepering van die verskillende diverse voorskoolse agtergronde teenwoordig in een klas. Hierdie studie sal insluit uitdagings, sienings, aanpassings en dergelike aspekte waarmee die Graad 1-onderwysers in haar alledaagse handel mee te doen het.

Om 'n holistiese beeld te voorsien is daar gebruik gemaak van patroon kodering, deur 'n konseptuele raamwerk op te stel. Dit is 'n visuele voorstelling van die kodes, konsepte en temas wat uitgelig word en beeld uit hoe die komponente in die navorsing verbind is (Miles & Huberman, 1994, p.70).

Die land se regering, asook beleide, beïnvloed die leerder met verwysing na die reëls en regulasies wat aangestuur word na die skool. Die kurrikulum wat gevolg word in die betrokke skool het 'n invloed op die leerder, as gekyk word na die tempo, leerinhoud en vlak van aanbidding. Die tipe voorskoolse instelling waar die leerder was, of nie was nie, het 'n invloed op die leerder se totale wese omdat die persoon wat onderrig toepas moontlik goed opgelei is of geen opleiding van die aard het nie. Die taal wat die leerder tuis praat en die taal waarin hy/sy onderrig ontvang, beïnvloed die leerder, asook of dit 'n moedertaal spreker is of nie wat aan die leerder onderrig gee. Armoede het 'n groot negatiewe invloed op die leerder, aangesien voedsel nie altyd voorsien kan word vanuit die ouerhuis nie en ekstra klasse om die leerder op standaard te kry is nie bekostigbaar nie. Die skool waar die Graad 1-leerder tans betrokke is kan 'n groot bydraende rol speel in die leerder se skolastiese vordering. Die leerder se ouerhuis beïnvloed die leerder direk. Elke leerder bring 'n unieke kombinasie van kultuur, taal, intellektuele vermoëns na die klaskamer, met sommige van bogenoemde faktore wat 'n groter invloed op die leerder het as ander. Hierdie mengsel van unieke kombinasies bring te weë 'n direkte uitwerking op die Graad 1-onderwysers se ervaringe. Let wel hierdie verduideliking moet nie gelees word as 'n veralgemening nie, maar eerder as moontlike verklaring wat 'n invloed kan hê op die deelnemer se ervaring. Hierdie konseptuele raamwerk

toon dus sirkulêre dinamiek deurdat die verskillende elemente mekaar wederkerig beïnvloed. Hierdie bogenoemde beskrywing van die konseptuele raamwerk gaan by 4.3.3 breedvoering bespreek word.

Na die verwerking van hierdie deelnemers se response wil dit voorkom of onderstaande konseptuele raamwerk van die ervaringe van die Graad 1-onderwysers as volg uiteengesit kan word, sodoende sal bostaande verduideliking holisties gesien kan word.

Faktore wat aanleiding gee tot diverse agtergronde	Groepe diverse agtergronde van verskillende Graad 1-leerders	Graad 1-onderwyser ervaringe
Regering → Kurrikulum → Opleiding → Taal → Armoede → Skool → Ouerhuis → Leerder →	<p style="text-align: center;">Formele voorskoolse onderrig</p> <p style="text-align: center;">Nie-Formele voorskoolse onderrig</p> <p style="text-align: center;">Geen voorskoolse onderrig</p>	<p style="text-align: center;">←</p> <p style="text-align: center;">←</p> <p style="text-align: center;"><i>Graad 1-leerder het dan'n direkte invloed op GRAAD 1</i></p> <p style="text-align: center;"><i>ONDERWYSER se ervaringe</i></p> <p style="text-align: center;">←</p>

Figuur 4.2: Konseptuele Raamwerk van ervaringe van die Graad 1-onderwysers

4.3 DATAVERWERKING

Nadat ek al die onderhoudstranskripte voltooi is, het ek dit verskeie kere deurgelees. Kantlynaantekeninge (Miles & Huberman, 1994, p.66) is aangebring aan die regterkant van die bladsy deur kernwoorde of -gedagtes en relevante gedeeltes te merk. Aan die linkerkant se kantlyn is die kodes met 'n kleurpen geïdentifiseer (sien addendum D). Die onderhoudstranskripte is reël vir reël deurgewerk en nadat die kernwoorde aangebring is, is

hulle saamgevat onder gemeenskaplike gedagtes wat relevant is vir die navorsingsontwerp. Met verdere dataverwerking is temas uiteengesit. Temas is uiteengesit soos hierna aangedui.

4.3.1 Resultate van kodering en kategorisering

Eerste Afdeling: Regeringsbeleid, kurrikulum, opleiding, taal, armoede, skool, ouerhuis en leerder. Daar moet kennis geneem word dat die temas nie aparte entiteite is nie, maar mekaar wedersyds beïnvloed, sowel die onderskeie kategorieë binne die temas. Tweede Afdeling: (Soos in figuur 3.)

Transkribering is 'n stadige en tydsame proses wat baie herhaling teweegbring. Die transkribering van my eie data, het tot gevolg gebring dat ek intensief vertrouwd geraak het met die inhoud daarvan. Hoe meer 'n navorser vertrouwd is met die inhoud van sy data hoe meer stel dit hom in staat om die relevante grepe te identifiseer en aan te wend tot sy navorsing. Die proses van afgeleide betekenis-making, wat 'n hoogs interpretatiewe benadering is, word dan geprosesseer deur 'n meer tegniese proses – van gesproke na geskrewe taal. Sodra die transkripte voltooi is en die kodes aangewend is aan verskeie segment eenhede van betekenis, kan die ooreenstemmende kodes gegropeer word of gekategoriseer word (Henning *et al.*, 2004, p.105). Ek het die data as 'n gids gebruik om my kodes te identifiseer. Data word aan die begin ingesamel, opgeskryf en reël vir reël herwin, kenmerkend in 'n paragraaf. Langsaan die paragrawe word kategorieë gegenereer en 'n lys van hul groei. Die kategorieë wat die meeste voorkom word herwin en gegropeer volgens effens meer abstrakte kategorieë. (Strauss & Corbin, 1990). Dié kategorieë kan dan op 'n kwalitatiewe data kategorie kaart geplaas word.

Kategorisering sal vir my 'n aanduiding gee van watter aanleidende tema (Afdeling A) die grootste direkte invloed het op die Graad 1-leerder, wat opsigself weer 'n aanduiding sal gee van watter tema die grootste indirekte invloed deur die Graad 1-leerder op die Graad 1-onderwyseres het. Tabel 3.1 wat in *hoofstuk 3* voorkom dui die kodes aan wat vir afdeling B gebruik is, dus die fokus van die studie. Hoe die Graad 1-onderwyser die drie groepe diverse voorskoolse leerders afsonderlik ervaar en hoe sy al drie saam ervaar, die algehele ervaring van gekombineerde groepe.

Die onderstaande tabel dui die temas, kodes en kategorieë aan wat in afdeling A na vore gekom het.

Tabel 4.1: Temas, kodes en kategorieë

TEMAS	KODES	KATEGORIEË
Regeringsbeleid	R	Toelating van leerders, voorskole wat oopmaak nie op standaard, hulpmiddels vir voorskole
Kurrikulum	K	Tempo, standaard, akkommodeer, ekstra tyd
Opleiding	Op	Leerders ontvang nie-formele voorskoolse onderrig, verwagting, basiese vaardighede
Taal	T	Moedertaal, onderrigstaal, taalbeleid, apparaat
Armoede	A	Nie finansies vir ekstra ondersteuning, kos, geen toekoms
Skool	S	Ondersteuning, rustige tuiste, akkommodeer, slaagsyfer, kompenserende onderwys, kursusse
Ouerhuis	O	Ondersteuning, verantwoordelikheid, belangstelling, opvoeding, samewerking
Leerder	L	Formele voorskoolse onderrig, nie-formele voorskoolse onderrig, geen voorskoolse onderrig, agtergrond, kultuur en intelligensie kwosiënt

4.3.2 Resultate van memorandum

Daar is ook gebruik gemaak van 'n memorandum; deur 'n memorandum te gebruik word die kode wat gebruik is, verder uitgebrei. Die proses dra daartoe by dat die navorser duideliker raak oor die temas en dit help ander navorsers om meer bydraend te dink oor hul eie data neiging en verkry so oorkruisende analitiese energievloei. In hierdie afgeleide benadering, het memorandum 'n groeperingsfunksie, dit trek idees saam wat voorkom of hul iets in gemeen het (Miles & Huberman, 1994, pp.71-74) soos in die volgende voorbeeld uit onderhoud 2:

"(O1.N) ... Hulle moet daarna die basiese goedjies kan doen, soos sy naam skryf en hy moet sy basiese vorms weet, soos 'n sirkel, vierkant en reghoek. En weet jy patroontjies en regopsit, daai basiese hoe jy jou kryt vashou, net om dit makliker te maak om almal op een punt te hê."

(Onderhoud 2, bladsy 1)

Verwagting van voorskoolse opvoeder – al die leerders nie op een punt nie, veral in die **basiese goed** wat Graad 1-leerder moet doen – impliseer dat hul nie almal op een vlak is nie – vind dit **moeilik**, 'n **verwagting/uitdaging** beïnvloed die Graad 1-onderwysers se **ervaringe** – meer **tyd** moet ingesit word om die leerders op een vlak te kry.

Figuur 4.3: Voorbeeld van 'n memorandum

4.3.3 Interpretasie van die temas

Bogenoemde eerste fase van dataverwerking het dit moontlik gemaak om die volgende fase, waartydens temas georganiseer en geïnterpreteer is, te ontwikkel sodat die onderwysers se ervarings van hul klas met diverse voorskoolse onderrigsagtergronde beter uitgebeeld kan word. Alhoewel elke deelnemer se bydrae uniek is weens haar individuele ervarings, was daar tog ooreenstemmende gedagtes wat opgekom het. Daar word deurlopend gebruik gemaak van aanhalings uit die deelnemers se reaksies, omdat dit die leser in staat stel om werklik insae te kry in hoe deelnemers hul ervaringe eerstehands beleef en beskryf het. Verskillende deelnemers se reaksies word opeenvolgend weergegee sodat die narratiewe aard van die onderhoude behoue kan bly. Ek wil hê die leser moet die reaksies as 'n gesprek lees al verteenwoordig dit verskillende deelnemers se gedagtes oor soortgelyke temas. Die sleutel in tabel 4.1 kan gebruik word om die kodes te verstaan (sien bylae C vir besonderhede van skuilname) en die sleutel in figuur is die simbole wat gebruik word.

Voorbeeld	Verklaring	
IO.M	Individuele onderhoud 1	M - eerste letter van deelnemer se skuilnaam
FO.M	Fokusgroep onderhoud	M - letters van deelnemer se skuilnaam

Figuur 4.4: Simbole

Simbool	Beskrywing
" "	'n Aanhaling word tussen hierdie simbool aangedui – direkte woorde van deelnemer.
()	'n Kode vir die individuele onderhoud en deelnemer se voorletter word tussen hierdie simbool aangedui.
...	Irrelevante gedeeltes van die oorspronklik aanhalings word weggelaat.

Figuur 4.5: Beskrywing van simbole soos wat dit in die rapportering van resultate gebruik word

4.3.3.1 Eerste Afdeling

Die volgende figuur dui die positiewe en negatiewe ervarings wat die Graad 1-onderwyser ervaar ten opsigte van die aanleidende faktore. Let wel dat die gedagte van die grafiek nie is om met statistieke te werk nie, maar eerder om te sien watter aanleidende faktor die grootste invloed het op die Graad 1-leerder. Deur gebruik te maak van grafieke is dit visueel makliker om 'n moontlike patroon te identifiseer. Die doel van die navorsing is nie om te bepaal of die deelnemers die aanleidende faktore negatief of positief ervaar nie, maar eerder hoe hierdie aanleidende faktor 'n moontlike invloed het op hoe die leerder reageer op die aanleidende faktor wat die Graad 1-onderwyser dan direk beïnvloed. Elke positiewe en elke negatiewe kommentaar oor die aanleidende faktore wys een punt op die grafiek.

Regering	5 negatief
Kurrikulum	4 negatief
Opleiding	2 negatief
Taal	4 negatief
Armoede	3 negatief
Skool	1 negatief en 5 positief
Ouerhuis	3 negatief en 1 positief
Leerder	3 negatief

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figuur 4.6: Die deelnemer se positiewe en negatiewe ervarings op die aanleidende faktore

(i) Regeringsbeleid

Die onderstaande aanleidende faktor, die regeringsbeleid, dui daarop dat die regering 'n indirekte invloed op die Graad 1-leerders het. Die verwagting is uitgespreek oor die regering, waar die regering leerders net in die skole toelaat "hulle kom net", maak nie saak of die leerder skoolgereed is of laat in die jaar verjaar nie. 'n Versoek van die deelnemers is dat die regering strenger moet wees oor die voorskole wat oopmaak, dieselfde standaard in kurrikulum moet gevolg word. Die ervaring is dat daar nie 'n eenvormige standaard is nie, veral tussen die tale en die kurrikulum wat gevolg word. Die deelnemers is afhanklik van die regering en die onderwysdepartement aangesien die regering die besluite neem, soos "kompenserende onderwys" wat toegepas moet word en die Graad 1-onderwysers moet ekstra tyd insit om die leerders wat nie by 'n formele voorskoolse instansie was nie op datum te bring. Daar is 'n behoefte dat alle leerders voorskoolse onderrig ontvang wat op standaard is met die nodige hulpmiddels wat voorsien word.

"(IO.M) ... in die verlede was die kindertjies wat tot en met Junie maand verjaar het, wat in die skool geneem is, dis wat ek nou uit my eie ondervinding weet, maar die afgelope tyd wat ek hier is, sien ek hulle kom net, hulle kom in die jaar wat hul verjaar ... Dis van die *Government* af, dis hoekom die skool net vat, die *Government* het ook 'n invloed op die kindertjies ... dis nou net so op die papier, maar uit jou eie ondervinding, dis mos nou godsonmoontlik om nou volgens daai wat hul nou voorgeskryf het, dis godsonmoontlik."

"(IO.M) ... Dis nou van die skool af, want die departement het mos ook verplig dat ons nou *compensatoray* moet doen vir die kindertjies wat bietjie swak is. Soos sommige ouers wat kan bekostig vat die kinders na die ekstra klasse, sê maar *aftercare class* of so. Maar dit kom nou van die ministerie af wat ons nou die kindertjies moet begin help ... hulle moet mos nou gelyk behandel word. As al die kindertjies kan *kindergarten* toe gaan ... as die *Government* net ook die *kindergartens* kan voorsien met daai helpmiddels, sal dit 'n groot verskil maak."

"(IO.M) ... Die lewe gaan voort nou en ons kan nie die kinders op die straat hou nie. Daar gaan miskien 'n tyd kom waar ons met vyftig ook nou hierso gaan sit. Want almal soek net beter plek vir hulle se kinders, almal soek net die beste, dit wat jy nie gekry het nie, dit soek jy vir jou kinders. So dit hang net af, dit wat die probleem is, dit wat die departement vir ons

voorskryf. Sommige keer soos ek nou sê, ons is ook bevoorreg, dat ons die *copy* papiere betyds kan kry."

"(IO.N) ... ek sou sê die *Government* moet strenger wees oor die *preschools* wat oopmaak die voorskole wat daar is. Hulle moet verseker dat daai voorskole op 'n sekere standaard is. Dat 'n sekere kurrikulum gevolg word en dat hy regdeur gedoen word. Ek sou sê dat alle *preschools* op dieselfde kurrikulum werk dan weet jy jy kry so 'n tipe kind van almal af. So ek sou sê die *Government* moet beslis kyk na die kurrikulum wat hulle voorskryf vir die voorskole ... ek sou voorstel dat as hulle 'n kurrikulum sou saamstel vir die preprimêre, as jy 'n Afrikaanse klas het, moet dit 'n Afrikaanse kurrikulum wees, die basiese goed moet dieselfde wees."

(ii) Kurrikulum

Dit kom voor of die onderwysers geen sê het in die bepaling van die skool se kurrikulum nie maar dat dit van 'n hoër organisasie, naamlik, NIED voorgeskryf word. Onderwysers moet dus in staat wees om deel te hê aan die bepaling van 'n skool se kurrikulum, sodat hul eienaarskap kan neem en die kurrikulum so kan aanpas dat dit die diverse behoeftes van die leerder kan akkommodeer, veral as daar gekyk word na die werktempo aan die begin van Graad 1. Daar word wel ervaar dat die fases op mekaar bou en dat daar begin word by die konkrete, bekende na onbekende soos wat daar in literatuurhoofstuk 2 beklemtoon word.

Die aanleidende faktor dui daarop dat die kurrikulum op so 'n standaard is dat dit nie die diverse voorskoolse agtergronde van die leerders in ag neem nie. Deel van die veranderinge in die onderwys is dat die onderwyseres 'n *introductory fase* gehad het om hul leerders min of meer op dieselfde vlak te kry, maar nou is daar net drie dae vir hierdie groot taak. Volgens die een deelnemer kan 'n agterstand nie in drie dae bygebring word nie. Deelnemers het geen insae in die skryf van die kurrikulum nie, wat daartoe lei dat die een onderwysers haar werk so moes aanpas en herstruktureer sodat almal in haar klas kan baat vind en aan die pas gewoond raak. Die een deelnemer maak haar leerders dus gouer gewoond aan 'n vinniger werktempo. Aangesien sy noem dat jy nie op die kinders se tempo kan gaan nie en dat jy hul moet druk. Aan die anderkant ervaar die een onderwyser dat as haar leerders sukkel of nie kan byhou nie, kan sy hul nie "*rush*" nie en gaan sy aan op haar eie pas met die werkskema in haar agterkop.

Die bogenoemde lei daartoe dat nie eens die onderwysers in dieselfde graad dieselfde kurrikulum kan volg nie, omdat die kurrikulum nie voorsiening maak vir leerders wat afkomstig is van diverse voorskoolse instansies. Veral as daar gekyk word na die land se nasionale taal, Engels, die kurrikulum maak volgens die deelnemers nie voorsiening vir leerders wie se tweede taal, Engels is nie. Die kind moet nuwe konsepte nou in Engels aanleer en dit vat tyd, waarvoor die kurrikulum nie voorsiening maak nie.

"(IO.N) ... jy kan nie op die kinders se tempo gaan nie, maar aan die begin gaan dit baie stadig maar dan is die *content* wat jy moet doen ook nie so baie nie. Die temas strek gewoonlik oor twee weke en dan het jy genoeg tyd om dit af te handel. Ek het my werk so aangepas dat as my kinders binne die eerste twee weke gewoond is aan die tempo dan kan hul die werk klaarkry, die kurrikulum word behandel ... ek druk my kinders, baie keer voel van my ouers met kinders van diverse agtergronde dat ek druk hul te veel in graad 1, totdat jy vir hul verduidelik, weet jy ons het die werk wat nou klaargemaak moet word, ons het hierdie boekies wat gedoen moet word, dis hoekom dit jou werk is om vir my te help by die huis om die ekstra klanke en om sy lees te oefen ... NIED sit mos die kurrikulum saam vir alle grade, so nee ons het nie rêrig insae op dit nie ... die kurrikulum maak nie rêrig voorsiening vir kinders met diverse behoeftes nie, voorheen was dit so gewees, jy het 'n *introductory fase* gehad van ses weke, waar ons nou net drie dae het om dit te kan doen. So outomaties die werk wat jy oor ses weke gedek het moet jy nou in drie dae se tyd doen. Outomaties het jou werk minder geword wat jy in daai drie dae moet doen, maar hoe kan jy 'n kind wat al sy patrone ken maar hy kan nie sy naam skryf nie, hy ken nie sy vorms nie, hoe gaan jy hom op daai leer in drie dae se tyd. So outomaties moet jy dit in jou les inwerk wat ek reeds gedoen het omdat ek sien die kinders sukkel."

"(IO.B) ... ek het nie 'n probleem met die kurrikulum nie ek dink ons kurrikulum dek basies alles veral vir ons jong outjies. Wat ek ook van hou ons verloop van die bekende na die onbekende toe ... Maar by my, as ek sien my kinders sukkel 'n bietjie, ek gaan aan op my pas. Verstaan, ek sien nie kans om te *rush* deur 'n ding, as die kind dit nog nie bemeester het nie ... maar tog nog met die werkskema hier in jou agterkop."

"(IO.N0) ... ek dink die Engelse klas het 'n groter probleem as ek. Ja so ek voel hul beweeg stadiger deur die kurrikulum, want hulle moet soveel ander *issues* eers uitsorteer voordat hulle by hul skoolwerk kan uitkom."

(iii) Opleiding

Kommer word uitgespreek oor voorskoolse instansies wat nie weet wat hul doen met die leerders nie. Die aanleidende faktor lei daartoe dat voorskoolse instansies kinders verkeerd leer, byvoorbeeld, die *ABC* in die vorm van 'n liedjie te leer en nie die fonetiese klanke nie, wat dan 'n probleem gesien word omdat die onderwysers sukkel om die *ABC* uit die leerders se "koppe te kry". Daar is 'n verwagting by die Graad 1-onderwysers van leerders wat vanuit voorskoolse instansies afkomstig is, dat hul sekere basiese vaardighede het. Volgens die literatuur in *hoofstuk 2* word dit beklemtoon dat veral by voorskoolse instansies daar gefokus moet word op die fonetiese klank van letters. Daar is 'n behoefte dat die voorskoolse instansies net die basiese goed moet leer vir Graad 1, maar basiese vaardighede soos ruimtelike oriëntasie en getalbegrip word oor die hoof gesien. Sodoende sal almal op een vlak wees en dit sal die Graad 1-onderwyser se ervaringe positief beïnvloed omdat al die leerders min of meer op dieselfde standaard is. Een van die deelnemers voel sterk daarvoor om in staat te wees om die standaard van onderwys in die land te verbeter, die onderwysers opgelei moet wees.

"(IO.N) ... Hulle moet daarna die basiese goedjies kan doen, soos sy naam skryf en hy moet sy basiese vorms weet, soos 'n sirkel, vierkant en reghoek. En weet jy patroontjies en regopsit, daai basiese hoe jy jou kryt vashou, net om dit makliker te maak om almal op een punt te hê."

"(IO.B) ... Ek verwag wanneer 'n kind na my toe kom, veral uit 'n preprimêre skool, moet hy al ten minste kan tel tot 10, hy moet sy getalle kan identifiseer van nul af en as dit moontlik is tot 10. My verwagting is dat die kind die getalle ken ten minste kan tel tot 10 en hy moet weet hoe lyk die getalle, van 0 tot 5. Hy moet sy naam kan skryf, hy moet sy potlood kan hanteer en hy moet daarna weet wat is inkleur. Die een fout wat die kleuterskole maak is dat baie van die kinders kom, dan se hulle van 'ABC' en dis nogal 'n probleem om vir 'ABC' uit die kinders se koppe uit te kry. Nou moet jy oorskakel na die *sounds* toe, dis die een groot probleem."

"(IO.N) ... Sewe tot ag kinders is nie skoolgereed nie. Weet jy dit is nie hulle skuld dat hul nie skoolgereed is nie, weereens kom ek terug, dit is die onderwysers, die preprimêre onderwyser wat nie weet wat sy doen nie ... as daai kind se ruimtelike oriëntasie nie op standaard is nie dan is dit my werk om dit met haar te doen in L.O. (Beweging) maar ek voel

dit is die preprimêre onderwysers se taak om die ruimtelike oriëntasie in orde te kry en *visual discrimination*, *audio discrimination*, al daai goedjies te oefen tot op standaard wat sy moet wees om skoolgereed te wees."

"(IO.B) ... As hulle meer preprimêre kan instel en gekwalifiseerder mense kry, dan glo ek die standaard van die onderwys sal grotendeels verbeter."

(iv) Taal

Die aanleidende faktor veroorsaak frustrasie nie net by die Graad 1-leerders nie maar veral by die Graad 1-onderwysers. Uit die onderstaande response is die deelnemers se frustrasie oor die moedertaal, as die kinders net tot en met Graad 4-onderrig kan ontvang in hul moedertaal sal die oorgang na Engels soveel makliker wees in Graad 4. Hulle ervaar die verandering as 'n nadeel vir die leerders omdat die basiese konsepte oor geleer moet word en omdat die ouers nie saamwerk nie. Dit sal volgens die onderwysers tot voordeel wees vir die leerders as hy/sy in hul moedertaal onderrig ontvang, want die leerders gaan die basiese konsepte ken en die voorskrifte is dan doenbaar. Om 'n tweede taal Engelssprekende in Graad 1 Engels aan te leer gaan daar baie meer tyd in volgens die deelnemers – die leerders ken egter hul konsepte in hul moedertaal maar moet nou dit in Engels geleer word, "die kind verstaan nie" veral as daar gekyk word na wiskunde en lees soos die deelnemer hieronder noem.

Die Namibiese Taalbeleid stipuleer dat die moedertaal gedurende die eerste drie skooljare die medium van onderrig moet wees met Engels, ons amptelike taal, as verpligte vak. Vanaf Graad 4 is Engels die medium van onderrig en die moedertaal word as 'n vak aangebied (Wolfaardt, 2006) hierdie bepaling word egter nie oral so geïmplementeer nie. Een van die deelnemers sien dit as 'n "skade" wat aan die land gedoen is toe die taalbeleid ingestel is.

"(IO.M) ... dit is baie moeilik, want soos onse tale uit my moedertaal en soos die kinders wat nou maar Herero sprekende kindertjies of Wambo sprekende kindertjies, dan is daar nou die wat Afrikaans praat en die *mix-up* met Engels so hier is dit nou baie verskillend wat ons se dialekte speel 'n rol hierso ... dit is baie moeilik want in die eerste plek Engels is nie die kinders se moedertaal en jy moet nou begin met *babyfoot*, met enigiets moet jy nou maar hulle begin met *babyfoot*, want hulle kom dan nou met hulle fondasie uit die huis dan nou ewe skielik hier met Engels kom begin, wat dan nou nie rêrig hulle se moedertaal is nie."

"(IO.M) ... hier is Engels mos nou die eerste taal in die skool, maar die kind verstaan nie. Sê nou maar die Departement, as hul nou die bewoording so moet verander, dat hierdie kinders wat dit nou nie hul se moedertaal is nie, liever die op die tweede taal moet wees. Sien jy, dat dit nou nie so moet wees volgens die voorbereiding, dis nou net so op die papier, maar uit jou eie ondervinding, dis mos nou godsonmoontlik om nou volgens daai wat hul nou voorgeskryf het, dis godsonmoontlik."

"(IO.N) ... 'n kind wat Damara>Nama by die huis praat ken die basiese begrippe van 'n vierkant, 'n sirkel en 'n driehoek, die basiese goed ken hul, maar hul weet nie wat is dit in Afrikaans nie en omdat ek 'n Afrikaanse stroom is moet jy dit vir hom oor leer, selfde soos 'n kind wat van 'n Engelse preprimêre afkom, hy ken alles, maar hy ken dit in Engels. So nou moet dit nou eers vir hom in Afrikaans vertaal word. So diverse preprimêre ja, diverse kulture ja, albei speel 'n rol ... ek dink die Engelse klas het 'n groter probleem as ek. Ja so ek voel hul beweeg stadiger deur die kurrikulum, want hulle moet soveel ander *issues* eers uitsorteer voordat hulle by hul skoolwerk kan uitkom, wat by my nie eens 90% van die tyd is nie, want 80% van die kinders kan Afrikaans praat en verstaan."

Dit kom voor of die ouers en onderwysers in twee geskeur word, "baklei", deur die taalbeleid, wat dan negatiewe ervaringe tot gevolg het vir die Graad 1-onderwyser. Die blyk of die ouers hul kinders so gou as moontlik onderrig in die land se nasionale taal, Engels wil gee, sodat die oorskakeling makliker in Graad 4 sal wees. Volgens die deelnemers moet 'n kind in sy moedertaal onderrig ontvang tot en met Graad 4 en dan eers oorskakel. Alhoewel die onderwysers die aanbeveling maak dat die kind in sy moedertaal onderrig moet ontvang, gaan die ouers voort om hul leerders in 'n Engelse klas te sit vanaf Graad 1.

"(IO.N) ... die taal is 'n tameletjie. Dit is die groot rede waaroor almal baklei. Die ideaal is mos, as my kind Afrikaans by die huis praat, moet hy van Graad 1 tot 3 onderrig hê om seker te maak dat die grondlegging, die vaslegging reg is. Want as hy Afrikaans moedertaal is en hy word onderrig in Afrikaans outomaties hoef hy nie te sukkel met 'n tweede taal wat hy nie verstaan nie, so hy verstaan sy konsepte nie. Nou kry jy 'n ouer wat Damara, Herero of Wambo praat by die huis, hy praat net Herero by die huis, nou sit hy in 'n Afrikaanse klas wat daai kind totaal en al uitgooi, geen benul van wat aangaan nie, maar sy kind sál in 'n Afrikaanse of Engelse klas wees. En jy kan nou maak net wat jy wil, jy kan nou vir hom sê, weet jy dis beter om hom in sy moedertaal te onderrig net om die grondlegging reg te maak vir jou eie kind se onthalwe sal dit beter wees. Maar ek sê vir jou dis die ideaal, dis nie die

norm nie, dit werk nie so nie ... sou hul gespesialiseerde onderwysers kry, wat sê nou maar opgelei is in Damara en hy gee Damara graad 1 is daar nie 'n taal kwessie nie, maar nou kry jy ook jou Herero wat Engels probeer gee, dan leer hul daai kinders heeltemal verkeerd."

"(IO.B) ... ek het mos nou maar daai paartjies wat sukkel met lees en wiskunde, maar baie van hulle verstaan dit nie. Drie van die kinders is ook Wambo sprekend en dan het ek kinders wat van die reservaat afkom, daar waar die Herero's bly, so die Engels is vir hulle absoluut 'n nuwe taal, praat jy met hulle dan sit en kyk hul vir jou en hulle weet nie wat jy praat nie, daarom se ek dit is so belangrik, jy moet maar apparaat hê en jy moet 'n klomp kry van dit wat jy hier rêrig waar wil doen ... soos hierdie *phonic's* gebruik ek maar hierdie kaarte, sê nou maar ek vat die 'a' klankie, dan het ek nou prentjies, soos *apple and ant* dat hul weet wat dit is en wat jy praat. Dan gee ek vir hulle die los woordjies en los prentjies, dan moet hulle nou vir my die woordjies almal pas by die regte prentjie, sodat ek kan 'n begrip kry, verstaan die kind vir my, weet die kind waarvan ek praat dan het jy nou 'n idee, ook maar dieselfde by die wiskunde. En hoop die kind verstaan dit, dis baie moeilik, want nou kan jy ook nie die ding vir die kind verduidelik in sy taal nie. Daarom vermy, ons hoor net die kind moet onderrig word in sy *home language*, maar ons kom dan nie daarby uit nie. En as ek kan sê, sal ek sê kom ons gaan terug na ons se *home language* en kom ons onderrig die kinders, 'n Afrikaanse kind in Afrikaans, Wambo in Wambo taal en Herero in Herero taal, dis mos nou nie dat jy diskrimineer of wat nie, ek sou sê dis die grootste manier om daai kind aan die hand te vat. Maar ek glo ons het 'n groot skade gedoen toe ons nou maar Engels die moedertaal gemaak het, of sal ek sê die onderrig taal gemaak het, so beweeg terug na die *home language* toe. Want dis tog onregverdig, ek moet nou 'n taal gaan praat wat ek rêrig nie verstaan nie, ek sukkel maar ek verwag die kind moet dit kan doen ... ek voel baie sterk daarvoor, die kind moet onderrig word in sy Moedertaal en dan in Graad 4 kan hy gaan oorslaan ... so ek voel nogal dit was nie 'n voordeel gewees vir die land nie, die oorskakeling na Engels. Die ouers moet ook gaan sit, en ek bedoel mens moet mos 'n trots hê vir jou taal."

Onderwysers gee in hul tweede taal onderrig, omdat die land se nasionale taal Engels is, lei dit daartoe dat tweedetaalsprekers Engels moet aanbied. Die onderwyser se ondervinding wys daarop dat sy nou meer bevoeg is om in haar tweede taal onderrig aan te bied omdat sy deur die jare geleer het, maar uit die onderhoude se transkripte kan daar gesien word dat selfs Afrikaans wat die deelnemer se tweede taal is en Engels die derde taal is nie korrek gepraat

word nie. Verder beskou die deelnemers appaarte ook as 'n noodsaaklikheid as dit kom by die aanleer van 'n taal.

"(IO.B) ... 'n mens leer mos nou maar van tyd tot tyd, aan die begin stadium was dit vir my baie baie moeilik. Maar ek moet sê na mate dit aangegaan het met verloop van die jare het mens nou al bietjie meer selfvertroue gekry om die taal aan te bied ... omdat die kinders mos nou uit die Engelse agtergrond uitkom ... want soos die basiese goedjies, hulle ken dit. Daarom is dit mos nou van uiterste belang wanneer jy jou lesse aanbied dat jy seker maak dat jy apparaat het. Jy kry kinders wat glad nie Afrikaans verstaan nie en ook nie Engels verstaan nie, want hulle sit nou mos maar ook met hulle se eie taal en om dit vir hulle makliker te maak is dit van uiterste belang dat jy apparaat het."

(v) Armoede

Vir die een deelnemer is dit die grootste probleem, want dié aanleidende faktor kan daartoe lei dat die leerder nie genoegsame slaap of kos het nie. Dit beïnvloed die leerder direk en die resultaat is dat die onderwyser nie met 'n honger en moeë kind kan werk nie, maak nie saak van watter diverse voorskoolse agtergrond die leerder is nie, die kinders moet net oorleef. Vir van die leerders sien die onderwyser nie 'n toekoms nie, veral as daar na die skoolfonds gekyk word wat so duur is. Al is daar ekstra klasse beskikbaar vir die kinders wat 'n agterstand het, kan sommige ouers dit nie bekostig nie. Die deelnemer het 'n wens dat die land sal vrygemaak word van armoede en werkloosheid, haar geloof het 'n positiewe invloed op wat sy ervaar in die klas, deurdat sy glo dat God 'n uitweg sal gee.

"(IO.M) ... ek weet mos nou die ouers werk ook tot laat en kan nie die ekstra klasse vir die kinders bekostig nie. So daar is van die *aftercare classes* of waar sommige kinders nou hier gelaat word en hulle kry mos nou daai ekstra hulp. Maar meeste van daai kinders kry nie daai ekstra hulp nie ... vanoggend het 'n kind in die klas ingekom, wat nie eens 'n skool hempie aan het nie ... net met 'n truitjie en ek het nou gewonder, ek sê, en ek kon dit nie glo nie, en ek het nou toevallig soos ons nou besig was en toe sien ek hier kort iets ... een kind ... die pa het afgesterf, ek weet nie met hoeveel mense bly die ma nou nie, en sy bring hom elke oggend self skool toe, maar jy het nie eens agtergekom jou kind het nie 'n skoolhemp aan nie en of hy ooit geëet het weet ek nie eens nie. Daar is sommige mense wat sonder brood ook soms kom ... maar hulle vorder ook op daai manier van hulle, hulle *survive*. Ek sien nie 'n toekoms vir sommige kinders nie, want hy kan mos nie ver gaan nie, hy gaan mos nie ver

gaan nie, met die skoolfonds ook nou wat so die hel in duur is, onnodig duur is vir sommige ouers."

"(IO.M) ... Die ouers se omstandighede ook ... as daar net genoeg werksgeleenthede vir die ouers was, kinders kan skool toe kom, maar werklose ouers is ook 'n ander groot vraagteken ... maar as die Here net vir die *Government* ons almal op sy manier net kan lei, om vir die lewe te gaan wat ons kan bekostig. Dat hul net vir almal, brood (dink) ... brood is miskien te duur, net 'n papbord vir elke kind kan gee. Dan gaan dit ons se land nou vrymaak. Van die armoede, ek sê nou maar armoede is die grootste probleem ... en daai sjebiens het 'n helse invloed op die kinders. God sal vir ons 'n uitweg gee, of nee dis wat ek glo."

(vi) Skool

Die een deelnemer ervaar dat die skool 'n rustige tuiste moet skep vir die leerder en die onderwysers moet die diverse groep leerders kan akkommodeer "die onderwyser moet reg wees" vir die diverse leerders. Hierdie siening kan tot positiewe ervarings lei, deurdat die skool en onderwysers uitreik na die leerders en ook 'n positiewe ervaring agterlaat. Dit blyk of die skool, skoolhoof en graadhoof 'n positiewe aanleidende faktor is omdat dit fokus op die aspek dat die skool gereed moet wees vir die kind, die skool het 'n verwagting van die onderwysers om 'n goeie slaagsyfer te hê. Die bogenoemde rolspelers word beskryf as "'n liefdevolle hoof", "bring sy kant", "gaan uit hul pad om ons te help" en "*supportive*" volgens die deelnemers. Die skool bied 'n strategie vir die onderwysers om die leerders te help en te ondersteun naamlik, kompenserende onderwys (sal in hoofstuk 5 uitgebrei word op die strategie). Die skool begroot vir apparaat en stel finansies beskikbaar om die nodige apparaat aan te koop. Laastens indien die onderwysers vrae het oor sekere aspekte in hul klaskamer word daar werkswinkels gereël om hulle te vergewis van hoe hul die leerder moet hanteer.

"(IO.M) ... Die skool moet reg wees vir die kind, want die skool moet mos nou die rustige tuiste vir die kind skep ... die voordeel van die skool is, die kinders kry al die skryfbehoeftes en hulle het nou ook daai stres dat die kinders se boekies netjies in sakkies is ... ons hoof hy doen sy deel klaar, hy is iemand wat sy kant bring."

"(IO.N) ... die skool moet gereed wees vir die kind in die opsigte, die onderwyser moet reg wees om kinders van verskillende preprimêre skole en wat niks het nie, verskillende tale praat moet sy kan akkommodeer in haar klas en as sy nie kan nie is dit waar kompenserende onderwys inkom."

"(IO.N) ... jy moet 'n goeie slaagsyfer hê, kom ons vat argumentsonthalwe jy het 40 kinders in jou klas, waarvan vyftien druipe, outomaties is dit vyftien kinders wat nie plek gaan hê volgende jaar nie, dis vyftien kinders wat van voor af weer deur die sisteem gevat moet word, so daar is 'n verwagting van jou dat jou kinders moet goed doen, sy beste doen wat hy kan doen, dit moet op standaard wees, as jou druipe syfer hoog is, dan toon dit mos nou daarop dat jy mos nou nie jou werk gedoen het nie."

"(IO.B) ... ons woon nogal gereeld *workshops* by en ons het 'n baie lieflike hoof gehad, wat voor hom hier was. Hulle gaan rêrig waar uit hulle pad om vir ons te help en die onderwys baie te vergemaklik en baie keer het jy mos nou maar nie finansies nie, en die skool begroot vir ons. En elke termyn kan elke onderwyseres vir hom apparaat aankoop, dit wat jy nodig het, jy moet mos nou maar die kwitansies en goed kom ingee. So ek voel in daai opsig ondersteun die skool vir ons geweldig en ook hierdie kursusse en goed wat ons bywoon."

"(IO.N) ... ons het baie *workshops* van hoe jy sekere aspekte hanteer ons HOD is baie *supportive* in die geval van as jy sukkel en sy help baie vinnig en sy kry dan mense en wat sê 'kyk dit is hoe jy dit hanteer'."

Aan die ander kant ervaar een van die deelnemers geweldige druk van die skool, bo en behalwe die hantering van die diverse groep leerders. "(IO.B) ... ons werk teen geweldige druk by hierdie skool, buiten jou klas het jy nog buitemuurse aktiwiteite en buiten dit het jy nog jou administratiewe werk wat op datum gehou moet word en ek werk mos nou met die kumulatiewe kaarte van die kinders, so dis 'n geweldige druk wat op 'n mens is, daai klomp administratiewe take. So die druk is geweldig van die skool, as ek dink aan die skool waar ek was, toe ek hier kom, jy moet net werk."

(vii) Ouerhuis

Die deelnemers se siening maak 'n groot verskil in dié aanleidende faktor, sy sien dit as haar kinders "dis tog my kinders". Van die ouers neem glad nie die verantwoordelikheid van hul eie kinders nie omdat hul dit sien as die onderwyser se werk en dat hul betaal word daarvoor. Baie van die ouers werk en het nie tyd om huiswerk saam met die leerders te doen nie, teen dit tyd wat hul by die huis kom word daar gefokus op die ouer leerder se werk, waar die Graad 1-leerder dan self moet klaarkom. Die ouers verstaan ook nie altyd die Graad 1-leerders se werk nie en lei daartoe dat die Graad 1-leerder nie tuiswerk voltooi nie. Volgens die deelnemers het die ouers ook opvoeding nodig. Samewerking van ouers veral in die opsig

dat hul die onderwyser moet ondersteun sal 'n groot bydraende gevolge hê, die kind sal ook begin belangstelling toon in die skool volgens die deelnemers.

Dit wil voorkom of die deelnemers tussen twee ouer-groepe onderskei, naamlik ouers wat saamwerk en ouers wat nie belangstelling toon nie. Eersgenoemde toon 'n meerderheid in die Afrikaanse stroom, 70-80% werk saam. Die ouers het 'n positiewe invloed op die leerder wat oorvloei in positiewe ervarings vir die Graad 1-onderwysers soos: daar is 'n oop verhouding tussen die onderwyser en ouer, ouer toon belangstelling, deurlopende ouer-kontak en die ouer neem verantwoordelikheid vir hul kind.

Die ouers wat nie belangstelling toon nie kom veral meer voor in die Engelse stroom, waar 50% van die ouers nie saamwerk nie, kommentaar soos; "ouers gee nie aandag nie", "ouers *worry* nie", "ouers stel nie belang nie", "juffrou word betaal" so dit is haar werk, ouers trek skouers op as kind drui, "kinders word verwaarloos tuis" en enkelouer lei daartoe dat kind agterstand het. Bogenoemde het 'n direkte negatiewe invloed op die leerder wat sodoende negatiewe ervarings vir die Graad 1-onderwyser inhou.

Alhoewel nie alle ouers hul samewerking gee nie en die meerderheid ouers wat saamwerk in die Afrikaanse klas is, sien die Engelse klas onderwyser dit ook nie as 'n struikelblok nie, aangesien haar siening "dis tog my kinders" dit positief omswaai en ouers wat genader word gee tog hul samewerking.

"(I.O.M) ... sommige ouers, daar's van die ouers wat nie aan hulle se kindertjies aandag gee nie. Van die ouers vat dit ook vanselfsprekend, dat as die kind by die skool kom, dan is dit die juffrou se probleem, so ek is nou tevrede, ek kan ten minste nou sê, 50% van my ouers kyk na hul kinders se werkies en daai noue samewerking ... as die ouers net ook hulle se samewerking gee, dan sal alles vlot maak ... Ek het nou so in die 5 jaar wat ek nou hier skoolhou, is dit nou vyf ouers wat ek al ontmoet het. Die ouers werk ook nou, jy kan ook nie die ouers aan die een kant beskuldig nie, want nou kom jy die aand laat daarso en die kinders het nou hoeveel *homework* ook, van die groter klasse ook, nou wil jy eerder aan die een wat in die grote klas is aandag gee en met die kinders besluit hul ag. So watter een moet jy nou help, dan gee jy maar eerder die ouer een aandag en dan kan hul ook nie die kinders die ekstra klasse gee nie, dan soms verstaan die ouers ook nie wat die kinders moet doen nie, dan het hul ook nou miskien nie 'n *clue* nie ... dan het hul mos nou daai verskoning."

"(IO.N) ... 70-80% ouerondersteuning. Dit hang van die situasie af en baie van die huislike omstandighede en dit affekteer of dit 'n enkel ouer is, maar hul werk saam met my as ek vir hul 'n probleem stel."

"(IO.M) ... Ek leer ook die ouers nou, want dis mos nou hulle wat die kindertjies moet gaan help ... so dis ook nou deel van die ouers se opvoeding wat nou hier betrokke is, nie net die *kindergarten* juffrou nie, die ouers moet ook van voor af opgelei word, want ons het mos nou die ABC so geleer, selfs die ouers ken dit ook so. Maar omdat ons mos nou ander tale praat is dit die meeste van die ouers, dis mos nou nie hulle taal nie. Ons het mos nou ook die ABC (Afrikaans) geleer, maar ons moet nou Engels verander, volgens die klankies van die woorde, so die ouers moet ook nou van voor af daai opvoeding kry ... So ons moet nou begin soos jy nou lees, as jy nou se 'd' soos vir 'dog', dan is dit nie 'dee' nie, maar 'd'."

"(IO.M) ... hulle weet mos nou juffrou word betaal en sy moet net daarvoor werk, maar hulle vergeet dis nou hulle verantwoordelikheid die kind. Sommige weet nie eens hoe lyk die juffrou nie. Maar daar is nou ander ouers wat nou rêrig waar, wat vir enige ding, jy hoef nie eens 'n ouer te sien nie, maar ek het nou baie van die ouers wat my nou ondersteun ... dis my mense, ek ken hulle, ouers het ook 'n opvoeding nodig. Die opkoms van die ouers by die vergaderings is ook nou baie goed."

"(IO.N) ... elke ouer glo mos sy kind is die beste en elke ouer wil die beste vir sy kind hê, wat normaal is ... want dis vir elke ouer 'n teleurstelling aan die einde van die jaar om te hoor hy het dit nie gemaak nie en ons moet dit weer van voor af doen ... deurlopend is dit baie belangrik, om met jou ouers kontak te hê, deurlopend. Dat hul saam kan werk om daai kind op standaard te kry ... sewe uit die tien ouers werk saam, die ander drie van die tien is ouers wat net nie belangstel nie. Hulle gee net nie om nie en aan die einde van die jaar dan trek hy net sy skouers op en sê *so be it*."

"(IO.B) ... die kind se opvoeding begin by die huis, jy sal kan sien die kind wat swak is en sy fisiese toestand is ook nie goed nie en hul gaan agteruit, hul is eintlik verwaarloos, verwaarloosde kinders ... Baie keer dan gee ek vir die kind huiswerk dan kom daai kind met daai huiswerk terug ... So waar lê die probleem vir die kind, ek voel die probleem lê by die ouerhuis. As die ouers ook net meer belangstelling toon vir die kind, ook net vir die kind vra wat het jul vandag by die skool geleer, dan sal hy ook met 'n nuwe *attitude* skool toe kom. Baie kinders kom uit haglike omstandighede uit, baie kindertjies kom honger skool toe en

baiekeer as jy ingaan op die agtergrond dan sien jy daar is maar 'n probleem binne in die huis, of dis die 'n enkel ouer of dis finansiële omstandighede, dis een van die groot probleme wat maak dat kinders 'n agterstand het. "

"(IO.B) ... Iets wat vir my baie baie moeilik is om die samewerking van die ouers te kry. Maar op die ou ent kry ek tog daai samewerking van die meerderheid van my ouers. Ek dink aan die begin van die jaar as ons nou 'n vergadering met die ouers hou, dan sê jy nou wat jy van hom verwag en dan kry jy tog daai ouers wat eenvoudig net nie *worry* nie, hulle stel net nie belang nie. En tot hierdie week het ek met 'n ouer gesukkel, die ouers betaal nie die kind se boeke nie. Verstaan jy en dis nie lekker goed nie. En dis een van die dinge wat ek nie van hou om vir 'n kind te sê nie ... want ek voel dis nie die kind se skuld nie, dis rêrig nie die kind se skuld nie en nou moet hy nou baie keer ly ter wille van sy ouer ... maar vir my is dit glad nie 'n oponthoud, dis nie vir my 'n struikelblok nie as ek byvoorbeeld kindertjies kry wat sukkel en ouers wat nie saamwerk nie, kry maar die ouer in en praat 'n bietjie ... daar is 'n oop verhouding tussen my en die ouers ... En ek meen die ouers gee hulle se samewerking as jy vir hulle vra 'koop vir jou kind die boeke aan, dis die bedrag wat julle moet gee'. Jy kry mos nou maar die enkeles maar dis nie vir my 'n probleem nie. Jy as onderwyseres moet mos maar 'n poging aanwend as daai ouer nie bykom nie, want dis tog jou kinders. "

(viii) Leerders

Ouderdomme van die leerders speel 'n groot aanleidende faktor in die ervaringe van die Graad 1-onderwysers, aangesien 'n kind wat laat verjaar soms langer vat om op standaard te kom as 'n kind wat aan die begin van die jaar verjaar. Die leerder moet tot 'n mate gereed wees vir die skool volgens een van die deelnemers, omdat die skool se roetine, sillabus en tempo nie weggewys kan word nie.

"(IO.M) ... die belangrikste is die IK's van die kinders, speel 'n belangrike rol, die IK, al probeer ek ook my bes. Dan het ek ook agtergekom die ouderdom speel ook 'n belangrike rol. Soos van die mense weet ook nou nog nie van waar die wind waai en waarheen hy waai nie en het ook nie 'n *clue* van begrip van die skool nie ... Soos die kindertjies wat in Januarie tot Junie maand gebore en jy vat nou enetjie wat in Desembermaand gebore is, dan het hierdie ou mos nou daai groot agterstand, om hom te vergelyk met hierdie enetjie, so die mense wat nou hier Desember laat in die jaar verjaar, hulle is nou glad nie gereed nie, maar omdat hulle

nou in dieselfde jaar gebore is word hulle nou net ingeneem. Nou dis daai mense wat nou bietjie probleme gee, al doen ek nou my bes, dis daai agterstand wat ook 'n rol speel."

"(IO.N) ... in die skool *setup* kan jy nie jou roetine wegwys nie, jou sillabus kan jy nie wegwys nie, jy kan nie 'n termyn op *hold* sit om al die kinders skoolgereed te kry nie, jou werk moet aangaan, want anders moet jy jou werk in twee termyne indruk en dit gaan nie werk nie, so die kind moet gereed wees vir die skool ... my drie wat herhaal het laas jaar, een het verjaar 25 Desember, 18 Desember en die ander een 26 November. So hul het eers sewe geword aan die einde van graad 1."

Die klasgrootte, dit wil sê die aantal leerders in die klas, speel ook 'n rol en die onderwyser ervaar as daar 'n assistent in die klas kan wees, sal daar meer aandag gegee kan word aan die verskillende diverse leerders in die klas.

"(IO.N) ... ek het gehoor in die oorsese klasse is daar assistent onderwysers, wat sake baie vergemaklik, die kinders is baie minder. Okay dalk nie almal soveel minder nie, hul werk ook dalk met 35 of 40 kinders in 'n klas. Maar hul het assistent onderwysers wat outomaties die *workload* minder maak en jy het nog iemand wat deur kan stap. En die kind het dubbele soveel aandag as wat daar net een onderwyseres in 'n klas is ... dit sou lekker gewees het om 'n assistent te sou hê. Waar jy miskien jou vinniger kinders meer sou kon stimuleer, meer as wat ek nou doen. Of andersom, as my assistent meer aandag aan hulle gee en ek meer aandag aan die outjies wat sukkel, sou dit natuurlik optimaal gewees het."

4.3.3.2 Tweede Afdeling

Daar gaan eerstens gekyk word na die onderwysers se ervaringe van elke diverse groep van leerders afsonderlik. Daarna sal daar gekyk word na die ervaringe van die onderwysers van die gekombineerde groepe as geheel.

(i) Formele voorskoolse onderrig

Dit het duidelik na vore gekom in die onderhoude dat leerders wat by 'n formele voorskoolse instansie was 'n groot voordeel bo die res van die leerders in die klas het, as daar gekyk word na; aanpassing, kommunikasie, roetine en gemeenskap inskakeling. Die Graad 1-onderwysers lig die volgende voordele uit en beklemtoon sodoende die noodsaaklikheid van voorskoolse instansies deurdat; dit die leerder dadelik **deel maak van die gemeenskap**, die leerder raak

bewus van sy vermoë as mens om te kan **kommunikeer**, die leerder leer om te **deel** met ander, die **basiese vaardighede/kennis** van die leerder word in 'n voorskoolse instansie ontwikkel. Die ervaringe van die Graad 1-onderwysers met leerders wat afkomstig is van formele voorskoolse instansies is grotendeels **positiewe ervaringe**. Al drie onderwysers **beklemtoon** ook die belangrikheid en moedig goeie **voorskoolse onderrig** aan, bywoning van 'n voorskool help veral met die aanpassing van die graad 1-leerder in die Graad 1-klas, omdat hul weet wat daar van hul **verwag** word.

"(IO.M) ... baie belangrik ... baie belangrik. Jy word nou klaar in die gemeenskap ingebring, om met ander te kan kommunikeer, nie daar waar hy nou alleen sit en vervelig raak nie en sommige moet mos nou begin as hul by die *kindergarten* kom, hulle moet begin deel, daai selfsugtigheid van hulle waar hul alleen by die huis gesit het, moet hul nou begin deel met sy vriende ... jul moet vir ander mense kan sien, hul moet kan vriende maak ... hulle moet soos broer en suster, ek sê mos vir myne *you are like brother and sisters, you are my own, you are coming from different houses but you are my own, ... my own ... you are teachers kids, you are my own, you are like brothers and sisters.*"

Die bogenoemde deelnemer se siening het 'n groot invloed op haar ervaringe, deurdat sy hul sien as haar eie kinders.

"(IO.M) ... Ja hulle is top, ja hulle is top ... Dit is mos nou wat my rustig maak, jy moet die waarde weet en die standaard. Dis nou 'n goeie boek (verwys na leerder se boek) wat ek afgehaal het ... soos hierdie is nou 'n bewys dat die kind uit 'n goeie en vaste *kindergarten* uitkom en die fondasie vir hul vasgelê het." "(IO.N) ... Beslis ... beslis, beslis, beslis! Bywoning van voorskoolse instansies speel beslis 'n rol in die skoolgereedheid van 'n kind. Weet jy 'n kind wat skoolgereed is en van 'n ordentlike voorskool afkom, kan soos wat ek sê die basiese goed doen en hulle het alreeds 'n tipe roetine, so die aanpassing in die eerste termyn is baie makliker as die kind wat geen of swak voorskoolse onderrig ontvang het. Ek sou sê dit is bitter belangrik." "(IO.B) ... Voorskoolse opvoeding is baie noodsaaklik. Hy moet by sy preprimêr begin, sodat daai agterstand ingehaal kan word, want jy kry van daai kindertjies wat vir daai eerste dag word hul blootgestel aan 'n skool, daai kind is so verskrik, hy is so bang en beangs, want dis vir hom 'n nuwe ding, maar die outjies wat van die kleuterskool af kom, hulle weet hulle het skool toe gekom om te leer. En dan kry jy baie kindertjies veral hulle wat nou nog nie by die kleuterskool was nie, die eerste maand wat hul nou kennis maak met die skool, hulle huil, hulle wil nie skool toe gaan nie, dis maar 'n

gesoebat en 'n gesukkel, hulle sit kop onderstebo en hulle wil nie saamwerk nie want dis vir hul iets nuuts. Maar die outjies wat van die kleuterskool afkom hulle is heel oulik hulle weet wat van hulle verwag word ... Ek voel daai is die begin van die kind se leerfase. Die preprimêre speel 'n baie groot, baie belangrike rol in die kindertjies wat moet skool toe, se opvoeding. As hulle meer preprimêre kan instel en gekwalifiseerde mense kry, dan glo ek die standaard van die onderwys sal grotendeels verbeter."

"(IO.N) ... party jare kry jy kinders wat jou oorgrote meerderheid kom van jou beter preprimêre skool af, so outomaties is dit makliker, so jy het nie dieselfde *effort* wat jy moet insit soos ander jare, waar jy 10 of 12 uit 'n beter preprimêre gekry het, so dit hang alles af van jou aansoeke, so dan pas jy aan."

Leerders met formele voorskoolse onderrig word ten voordeel gebruik in die deelnemers se klas met behulp van groepswerk; "(IO.N) ... jou groepswerk is die beste, as jy jou outjies wat sukkel meng met van jou vinniger outjies wat van 'n beter preprimêr afkom. Die *buddy-system* as hy sien sy maatjie sukkel dan wys hy vir hom, so jy gebruik jou kinders ook om jou te help. Verstaan jy, want jy kan nie by vyftien kinders op dieselfde tyd tegelyk wees nie. Waar jy vyftien van jou sterker kinders kan gebruik en hulle kan akkommodeer. So kan jy weer kinders makliker bereik. Ek gebruik *mixed grouping*."

(ii) Nie-Formele voorskoolse onderrig

Die voorskoolse instansies behels die onderrigsagtergronde waarvandaan die Graad 1-leerders afkomstig is. Dit is veral hierdie voorskoolse instansies wat nie almal op dieselfde standaard is nie wat die Graad 1-onderwyseres se ervaringe in die klas beïnvloed. Die deelnemers het oor die algemeen **negatiewe ervaringe** van die voorskoolse instansies uitgespreek. Hierdie ervaringe het gewissel van voorskoolse instansies wat die leerders **verkeerd leer, voorskole wat nie geriewe het nie, aanpassingsprobleme wat Graad 1-leerders ervaar, die onderwysers se motief agter die onderwys, rapport wat 'n valse indruk skep** vir die Graad 1-onderwyser, **verkeerde potloodgreep en die basiese vaardighede wat kort**.

"(IO.M) ... dit is baie verskillend want elkeen kom uit verskillende agtergronde, dis hemelsbreed verskillend. Wat ek nou agterkom, kindertjies wat by die *kindergarten* die 'ABC' geleer word, hulle tel van 1 tot 100, dan het hulle nou nie die begrip van die getalle nie. Sommige *kindertjies* het ook mos nou hoe moet ek sê die geriewe, hulle het ook nou nie

die middels wat hul voorberei nie ... Dan kry jy nou daai rapport dat die kind nou baie goed is, miskien met die gereedheidprogramme waarmee hulle daar gevolg word. Wat nou wys hulle is gereed maar, as jy nou met die kind begin werk, soos hul het mos nou ook nie begrip van *left* en *right* nie ... sommiges begin hier in die middel, so daai spasie moet nou gevul word, so hul moet mos nou kruis, so as iemand dan nou hier in die middel begin, dan is hulle mos nou nie gereed nie ... en manne wat sukkel om hulle se vetertjies by mekaar te bring, so dis nou ook hierdie waar hul se oog-hand-koördinasie hulp nodig het."

Ondervinding en ervaring help die onderwyser om die diverse leerders beter te hanteer, al is daar nog onsekerheid. "(IO.M) ... Ek weet ook nou mos nie wat om te maak nie, want ek kom mos nou vir jare aan hierdie storie, maar die eerste ding wat mens mos nou, as die kindertjies in jou klas kom, al is hul by die *kindergarten* al kom hul die eerste dag in jou klas vir graad een, dan is dit mos nou net so 'n deurmekaar storie. Want dis nou 'n vreemde plek weer, waar hulle vir hul kom bevind het en ook daai eerste weke, sommiges huil sommer daai hele week deur al was hul ook in die *kindergarten*. Hulle moet ook nou eers kom aanpas in hierdie omgewing en hulle vind ... die aanpassing."

Bogenoemde wys daarop dat voorskoolse instansies wat leerders skoolgereed moet kry nie in hul poging slaag nie, die basiese soos **lateraliteit**, **middellyn-kruising**, **emosionele gereedheid** word nie korrek aangespreek nie. Uit die literatuur kom dit duidelik na vore dat onopgeleide persone in die voorskoolse opset 'n groot nadeel inhou vir die graad 1-leerder aangesien daar soveel meer leerders in die Graad 1-klas is en die Graad 1-leerder kry nie altyd die individuele aandag wat die kind benodig nie. Die voorskoolse onderwysers moet begin by die **konkrete** en nie die leerders verwar nie, hul moet die eenvoudige getalle ken met 'n konsep van getalbegrip, die literatuur beklemtoon ook die konkrete aangesien die sintuie gebruik word en leer vind plaas.

"(IO.M) ... Sê nou maar dis vir wiskunde hul hoef nie van 1 tot 100 te tel nie, sy moet klaar net vir hulle die fondasie lê, miskien die konkreet, die waarde van die getalle, al is dit net van 1 tot 5. Daai moet hulle nou bou. En ook 'n *zero* ook, dit is ook wat die kindertjies baie verwar ... Hulle moet nou vir hulle die konkrete, hulle moet nou *at least* met daai eerste 5 getalle begin. En hulle moet die waarde van elke getal vir hulle vaslê. Want hulle sing mos nou daai liedjie van 1 tot by 100. Maar dan weet hul mos nou nie een wat is 3 of 4 nie. So al sou hul nou net daai vir ons vaslê, soos die begrippe, dan gaan dit nou hier gou gaan ... nou kry jy ook mense wat met die boeke onderstebo, hul draai nog die boeke en dan moet jy mos

nou vir hulle altyd reg help. Self die wat uit die preprimêre uitkom, hul het nog altyd help nodig."

Die Graad 1-onderwyser moet baie **tyd** opsy sit veral aan die begin van die jaar om al die leerders op dieselfde vlak te kry, met stap-vir-stap verduidelikings en na skoolse leiding en ondersteuning, dit veroorsaak dan dat die leerders agter raak met die werk, wat tot spanning lei vir die onderwyser. Die leerders raak nie net agter met die werk nie, maar kom dus nie by al hul werk uit wat uiteengesit is vir die eerste termyn nie wat dan lei dat die hele klas agter is teen die tyd wat die tweede termyn aanbreek.

"(IO.B) ... *Compensatory teaching* beteken vir my geweldig baie. En soos wat ek vir jou sê dis nie net van half 12 tot 1h wat ek dit doen nie, ek doen dit ook sommer so deur die loop van die dag hier. As ek nou by 'n kind kom wat 'n probleem kind is of hy sukkel nou met daai spesifieke som wat ek nou vandag vir hom gegee het, dan vat ek nou vandag daai kind, dan vind ek uit daar is dan nog anders wat ook nie verstaan nie, dan los ek eers dit waarmee ek besig is, ek gee die ander kinders werk dat hul aangaan en dan vat ek daai groepie en dan gaan ek weer terug en so gaan ek, so doen ek maar my goeterse deur die loop van die tyd en dan nou half 12 dan vat ek hulle."

"(IO.M) ... nou daar is nog ander mense wat nou onnet skryf, sien dit vat tyd. Hierdie boekie is nou veronderstel om die kwartaal afgehandel te wees want ons begin volgende kwartaal met iets anders. Ek moet vir hul stap vir stap sê, begin hierso, dan moet ek vir hulle voorbeelde gee, want as ek hulle nou net los dan kan hulle nie op hulle se eie ... sommige mense is nou nog nie op standaard nie."

"(IO.B) ... maar die preprimêre skole verskil ook maar van skool tot skool. Want jy kry nogal kindertjies wat 'n goeie sterk agtergrond het wat van sommige skole afkom, dan kry jy nou weer anders wat by die preprimêre skole gewees het, seker meer as 'n *daycare center* was, dis maar nou net daar en dis omdat daar nie 'n sorg by die huis is nie ... daai ag outjies, ek hou hulle altyd terug, dan vat ek hul van half een tot een uur. Dan doen ons wiskunde, sê nou maar ons het vandag plus gedoen in die klas, hulle weet nie wat om te doen nie, dan vat ek hulle nou eers weer terug. Dan begin ons weer met die tel aktiwiteite, want baie van hulle weet nie hoe lyk die getalle nie, dan kan hulle nie sommetjies doen nie, dan vat ek nou die fisiese getalletjies en die bekendste van die getalletjies vat ek nou dat hulle die getalletjies weer uitpak ... Daar is in geen kind se boek dieselfde sommetjies nie, want ek wil graag sien

hoe kom hulle by die bewerking uit, hulle moet 'n manier vind om daai sommetjie uit te werk, hulle kry eintlik meer vertrouwe as jy vir hulle so een-een vat ... Dan by die lees, ek maak maar altyd my apparate, as ek moet dan maak ek vir elke kind sy eie goedjies ... dan begin ons by die klankies, dan gaan ons na die woordjies wat hul kan klank en as hul mos nou die woordjies herken, dan kan hul ook mos nou outomaties lees. Dis vir hul 'n vreeslike wonderlike ding as hulle kan uitvind dat die woordjies wat hul ken en dat hul dit nou in 'n sinnetjie kan lees."

"(IO.N) ... Spanning speel beslis 'n rol, want jy sit vir jouself 'n *target* en jy wil jou kinders aan die einde van die jaar of aan die einde van die termyn op hierdie standaard hê. Nou kry jy 'n kindjie wat so 'n agterstand het dat jy dit nie in een termyn kan uitsorteer nie, so dit is spanning op jou want jy wil die beste wees vir daai kind en jy wil die beste gee vir hom maar jy kry nie altyd resultate terug nie."

Ouers besef te laat dat die voorskoolse instansie hul nie op hoogte hou van die kind se ontwikkeling nie en dat die kind nie op die regte standaard onderrig ontvang nie. Indien die probleem aangespreek word in graad 1 dan is daar soveel werk om in te haal vir die leerder. Die graad 1-onderwyser beveel ouers aan dat hul meer betrokke moet wees by hul kind se opvoeding dan sou die probleem vroeër aangespreek kon word.

"(IO.N) ... Weet jy ek het nou 'n geval gehad van 'n dogtertjie wat so 'n groot agterstand het dat ek nie weet of ek dit in 'n jaar se tyd sal kan uitsorteer nie. Toe het ek so 'n maand terug haar ouers laat inkom. Sien dit is die situasie, sy was nie skoolgereed nie, hier is die bewyse. Aan die begin van die jaar doen ons oogtoetse, so dit was nie 'n sig probleem nie, sy sit voor in die klas en sy hoor mooi so dit is nie die probleem nie. Ek het hul verwys na iemand en hul het gesê goed hul sal haar in die vakansie vat. Toe ek vir hulle sê dat sy nie op die regte standaard onderrig ontvang het in die preprimêre nie, toe trek die ouer sy oë vir my op en sê "nou wat het hul met my kind gedoen?" Toe sê ek, ek wys nie vingers nie, maar 'n ouer moet deur en tyd bewus wees van wat in sy kind se onderrig aangaan, net bietjie meer insae hê, net bietjie meer ondersteuning bied, dan gaan hy ook weet wat aangaan en kon hy dan vroeër opgetel het daar is 'n probleem, sy is nie op standaard nie. So ek het vir hom die situasie verduidelik en vir hom gesê hier is alternatiewe metodes om haar lees, patrone en klankies te oefen. Ek het vir hulle klei gegee en verf gegee en vir hul gesê, verf verskillende kleure. Want hoe meer sintuie sy gebruik hoe makliker leer sy. Nege uit die tien gevalle is dit so. Toe was dit net vir my opvallend dat hy vir my gesê het 'wat het hul met my kind gedoen vir 'n

jaar lank'. En ek kan nie vir hom antwoord nie en toe vra ek vir hom van watter *preschool* is sy, toe sê hy nou vir my ... "

"(IO.M) ... Soos daai wat nou sukkel die swakker greep wat nou die potlood verkeerd vashou, nou moet ek vir hom help, elke keer moet ek hom nou help dat hy reg skryf en hy kom uit 'n preprimêre en miskien het hul nie op die kind gelet nie. Daar moet iewers net stilstand wees, dat ons 'n bietjie saam moet beweeg ... ons moet saam beweeg ... Dan kan daai kind ook baie praat, maar as dit kom by die werk, jy kry ook sulke wat so baie praat, dan sukkel hul om by die werk te kom, dan is hulle nou daai wat weer wil praat die wat sukkel met die werk."

"(IO.N) ... as jy jou lesbeplanning doen moet jy almal kan akkommodeer, deur jou visueel, jy moet mos media so kan gebruik en jou lesse so beplan dat jy alle kinders van alle vlakke kan akkommodeer, jou vinnige kind moet jy stimuleer, jou stadige kind, nie stadige kind nie, bedoelende jou kind wat stadiger leer of wat 'n agterstand het, moet jy ook kan vat, al moet jy konkrete onderwerpe gebruik om hom te help om op die vlak te kom, ja jy moet verskillende maniere gebruik, wat ook al nodig is om daardie kind te help ... ek het my boeke so ontwerp, ek het alles oorgedoen, so ontwerp dat my kinders op hul eie kan werk, ek stap deur dan sien jy outomaties 'n kind wat sukkel, so dan kan jy vir hom een-tot-een aandag daar gee, as dit nie genoeg is nie, het ons waglys tye, Donderdae en Vrydae van kwart voor twaalf tot een uur toe wat ek met hul sit, wat ek dan basies die week se werk met hul deurgaans en hul werk op datum bring."

(iii) Geen voorskoolse onderrig

Graad 1-onderwysers ervaar leerders wat geen voorskoolse onderrig ontvang het as "swak" en baie ekstra aandag en tyd moet gegee word omdat die kind nie kan konsentreer nie. Die leerder skakel af en werk is nie ingeneem, wat dan veroorsaak dat daar een-tot-een onderrig aan die leerder gegee moet word. Daar word ook beklemtoon dat leer op mekaar volg en dat verdere leer nie kan plaasvind indien die basiese nie onder die knie is nie. Die leerders is ook glad nie gewoond aan roetine nie. Onderstaande aanhalings kan moontlik tot spanning lei indien werksdruk te groot raak om al die leerders skoolgereed te kry in die eerste termyn.

"(IO.B) ... Weet jy die kinders wat nie 'n preprimêre agtergrond het nie, hulle is baie swak, vir hulle moet ek rêrig waar spesiaal aandag gee, ek gaan mos nou maar aan met hulle met die *compensatory teaching*, ek hou vir hulle terug om hulle op daai *level* te kry." "(IO.N) ...

Jy sien duidelik die kind, want die kind is nie gewoon aan roetine nie, hy is ook nie gewoon daaraan om te kan konsentreer vir 'n sekere tydperk nie, outomaties skakel hy af, so die werk wat ons vandag gedoen het, het hy nie ingeneem nie. Dan moet ek weer teruggaan en dit weer met hom doen. Een-tot-een, om seker te maak hy luister vir my, hy konsentreer op dit wat ek doen, sodat hy verstaan dit wat hy probeer leer, as hy nie die eerste goed verstaan nie, hoe wil hy dan, veral in graad 1 want ons begin met klanke. As hy nie termyn een se klanke kan doen nie en hy kan nie termyn twee se klanke doen nie, hoe wil hy lees later, self kan klank en so, dit bou mos maar bo-op mekaar ... Die grootste uitdaging vir die onderwyseres, is konsentrasie en dat die kinders nie gewoon is aan roetine, die eersgenoemde die grootse uitdaging. "... Hul begin nou stadig maar seker in die roetine kom en nou sien jy 'n verbetering, maar tog moet ons nou twee/drie maande se werk, bitter vinnig sorg dat dit vasgelê is dat ons na die volgende termyn kan gaan."

Die **rasionaal** agter die ontstaan van elke voorskoolse instansie verskil, dit veroorsaak egter 'n **ongelykheid in die standaard** en die produk is leerders wat dieselfde vlak is as kinders met geen preprimêre opvoeding, dit is egter te wyte aan die voorskoolse onderwyseres wat **nie opgelei** is nie. Laastens moet onderwysers geroepe voel tot die onderwyssektor.

"(IO.N) ... elke voorskoolse instansie het mos nou sy eie standaard wat hy handhaaf, of dis 'n onderwyser wat weet wat sy doen en weet volgens watter sillabus sy werk, of dis iemand wat wil geld maak en wat by die huis sit en dink wat sy moet doen wat in die geval die meeste van hulle is, van jou meer onbekende voorskoolse instansies. Soos van die huis af, wat hul tien kindertjies het en wat hulle dink wat hulle doen is reg, so dis basies dieselfde soos kinders wat geen preprimêre opvoeding het ... die kinders is net nie ten volle geleer nie, hul is net nie alles geleer nie. Ek sal nie onderskeid tref tussen die swakker preprimêre en die moeders wat by die huis bly nie. Die kinders is basies dieselfde ... Dit is nie die kind se skuld dat hy nie skoolgereed is nie; dit is die onderwysers, die preprimêre onderwysers wat nie weet wat hul doen nie ... So ons preprimêre wat nie op standaard is nie, moet of op standaard kom om meer kinders te kan akkommodeer om meer skoolgereed te kan wees, of hul moet toemaak." "(IO.B) ... as mens kyk na die kinders se vordering, ek glo nie aldag die skole se onderwysers is opgelei nie ... Sommige onderwysers is baie gedemotiveerd. Sommige onderwysers sien dit as hul werk, sommige sien dit as om geld te verdien en ander sien weer dit wat jy doen as 'n roeping. Maar vir my is onderwys 'n roeping."

Tyd word weereens op sy gesit om die leerders wat nie op standaard is, op standaard te kry, veral die wat stadiger leer. "(IO.M) ... Gee net bietjie aandag, raak net stil by daai kind net vir 'n oomblik by die ene, daar is mense wat bietjie stadig is ... so ek probeer nou Maandag, Woensdag en Donderdag dan hou ek hulle nou bietjie terug ... na die skool, dan reël ek met die ouer dat die kind net bietjie langer moet bly."

(iv) **Algehele ervaring van gekombineerde groepe**

Die deelnemer se **siening** het positiewe ervaringe tot gevolg. Die onderwyser skep 'n "gevoel van behoort" as sy vir die leerders laat verstaan dat hulle haar kinders is. Eenheid ontstaan ook in haar klas as die leerders saam iets aanpak en dan as weners terugkom na haar, sy sien haarself as die leerders se "onmiddellike moeder" en die kinders moet "gelukkig voel by die skool". 'n Liefdesband tussen die onderwyser en haar leerders asook tussen die leerders self ontwikkel. Die onderwyser se siening oor die leerders beïnvloed haar ervaringe met die diverse groep leerders direk, daar word na die leerders verwys as "klei" en " 'n blom" en daar word hoop gesien in die leerders se toekoms in die bietjie wat die Graad 1-onderwyser elke dag doen.

"(IO.M) ... Daai liefdesband moet tussen hulle wees, daai liefdesband moet daar wees. Ek het eenkeer tien na juffrou B gestuur. *Listen go and show teacher B's kidz you are mine* (lag). Wys hul *you are mine*. As jul terugkom moet ek sien my *boys* julle het gewen man, julle moet daai seuns gaan reg skop, julle verloor nie as julle hier kom, julle moet wys julle is myne (lag). Toe kom hulle mos nou na my en sê *We Win! We Win! We are winners!* (lag en trane in die oë) sien dis mos nou hoe jy vir hulle daai gevoel gee (trane in oë). *You are mine you must show them!* Miskien daai hoe jy nou vir hulle brei en hoe jy vir hulle vorm (lag) ... jy is mos nou die onmiddellike moeder vir die kind, hy moet by die skool gelukkig voel, hy moet liever wil wees by *teacher, you are mine, you arme my own*. Soms slaan ek hul ook 'n bietjie, dis nie toelaatbaar nie, maar dis my mense."

"(IO.M) ... sê nou maar daar is nou enetjie wat Herero taal praat dan sê ek nou vir hom *you are the teacher now, teach your own language*, sê nou vir hierdie een in jou eie Herero taal of jou Wambo taal soos jy nou verstaan, ek het mos nou vir jou so gesê en jy verstaan nou, so nou sê net nou in Herero vir hom so, dan maak hy nou so, dis hoekom die taal belangrik is. Dan sien jy nog ook die vrugte daarso, want hulle kommunikeer op dieselfde vlak en hulle geniet dit ook, sommige mense wil mos nou ook 'n onderwyser wees."

Die deelnemer sien dit as haar taak om die leerder te help waar sy kan omdat die leerder eendag iets moet word, maak nie saak wat die kind se voorskoolse onderrigagtergrond is nie. Die onderwyser werk ook nie oorhaastig nie en die feit dat sy agter is in haar werk met die kinders, speel ook nie vir haar 'n rol nie wat wel van belang is, is dat hul "saam beweeg" en dat dit haar "plig" is om die leerder te help ontwikkel. Op die vraag: "Hoe ervaar jy die diverse groep?" het die deelnemer die volgende geantwoord;

"(IO.M) ... Ek neem dit as my taak, as onderwyseres, ek moet nou kan help waar ek moet. Want dit sal mos nou nie vir my help nie, om die kind as hy nou verkeerd of nie *kindergarten* gegaan het nie, die uitgangspunt van kind is net, hy moet eendag net iets gaan word. Dis nou my persoonlike siening. Dat hierdie klei, hoe moet ek nou sê, uit hierdie klei moet daar iets gemaak word, dis my uitgangspunt. Die is 'n stuk klei, die kind, en dis moeilik om 'n mens te vorm. Maar die bietjie wat jy doen, daai elke dag, dis nou soos 'n blommetjie wat nou moet water gee. Dis hoekom ek nie oorhaastig is nie en ek kan nie net iets gee en vra in die eerste kwartaal, miskien my werk is nou hier agter, dit speel nie by my 'n rol nie ... daar moet iewers net stilstand wees, dat ons 'n bietjie saam beweeg, ons moet saam beweeg ... met die ondervinding raak jy ook mos bietjie geduldig ... maar toe ek nou begin het, was ek mos nog nie so 'n geduldige mens nie. Die tyd leer jou om saam met daai stroom te beweeg. Dis tyd, dis nou net die ondervinding wat maak dat jy saamstap met die mense. So dit is my plig om hierdie klei te vorm. Dis my klei. Soos *even* sy naam hoe hy sy naam skryf, hy gee vir my klaar 'n paar blommetjies, nie 100% nie maar hy gee my klaar 'n paar blommetjies."

Voorskrifte van die departement word nie gevolg soos dit voorgeskryf word nie, sy ervaar dat die departement nie weet wat in die klasse aangaan nie en aangesien sy die direkte persoon is wat met die leerders werk. Met noue samewerking met haar kollega bepaal hul hul eie tempo op die leerders se standaard. Die ander deelnemer funksioneer weer die beste op haar eie en kyk waarheen die leerder oppad is (Graad 2) en werk dan deurlopend saam met die Graad 2-onderwyser wat haar klas die volgende jaar gaan kry.

"(IO.M) ... ek gaan volgens die kinders se standaard, ek gaan op my kinders se standaard soos ek nou sê, ek loop saam met hulle, of daar nou iets voorgeskryf word en soos ek nou sien as jy dit nou die vorige dag gedoen het en al word dit nou nie voorgeskryf nie, maar soos die gees vir my lei, dis waarvolgens ek gaan ... die kurrikulum kom mos nou van die departement af, maar ons werk volgens die standaard van die kinders hierso en ons het goeie samewerking, ek en juffrou B wat vir die ander Engelse klas gee, ons loop saam, dan sien ons

nou dis wat ons vir die kind kan doen ... jy werk mos nou met die kind, nie die mens wat daarbo sit en goete skryf nie." "(IO.N) ... ek funksioneer die beste op my eie. Ek gebruik baie die graad 2 sillabus om te sien waar na toe ons werk. Dan weet ek my kinders is aan die einde van die jaar gereed ... ons HOD kry my graad 1's sy is hulle graad 2 onderwyser so deurlopend reg deur die jaar dan sal sy vir my sê, werk bietjie meer aan dit, dan konsentreer ek meer op dit."

Die deelnemer is van mening dat die nie-formele voorskoolse instelling (verwys na verskillende preprimêre) en die geen formele onderrig (verwys na ouerhuise) is ontwee omdat sy hulle almal gelyk moet behandel. Haar siening help haar om hul gelyk te behandel, deurdat sy dit sien as haar werk en omdat sy nie vir mense werk nie maar vir die Here, sodoende ervaar sy die diverse leerders as positief.

"(IO.M) ... soos wat hul uit verskillende preprimêre skole uitkom, is dieselfde as wat hulle uit verskillende ouerhuise uitkom, so dit maak nie eens saak nie. Die skole speel ook nie 'n rol nie, so hulle kom uit die verskillende ouerhuise met verskillende ervarings daar hulle moet almal net gelyk behandel. Dis my werk, dis my werk en dis my brood en ek moet net daarvolgens werk. Ek kan mos nou ook nie, al doen die ouer nou ook nie, die ouers sal ook mos nou net sê, dis jou werk. Hulle het ook hulle se werk, so ek doen myne, laat die ouer ook nou net syne doen, laat hy net die kind daai aandag wat hy by die huis nou kry, voeding en wat moet gee en ek my deel moet doen, maar daar is baie ouers wat hulle se deel doen, rêrig waar daar is baie ... ek is tevrede, ek se vir myself ek wil nie vir mense werk nie, ek wil vir die Here werk. Ek weet my kop sal nie afgekap word nie. As ek nou *gefire* word omdat ek te stadig werk met die kinders, dis nou 'n ander storie. Maar dit wat my siel rustig maak, dis wat saak maak, by my, my siel moet net rustig raak ... (IO.N) ... dis 'n hindernis vir die kind in sy leerproses, maar nie vir my nie, dis my werk om daai kind op standaard te bring."

Uit ondervinding en verloop van tyd word haar ervaringe positief beïnvloed; "(IO.M) ... ons het mos nou ons HOD wat ons werk kontroleer, soos die kindertjies nou verskil, so verskil ons onderwyseresse ook, ek kom van my gramadoelas af, die ander een kom van sy eie plek af, met haar eie omstandighede ook, soos die kindertjies kom uit hulle se goeters waarvan ons nie weet nie. So kom elkeen van ons en volgens my strategie te begin verander ... soos wat ek nou met die onderwys begin het, het ek gevoel, dis mos nou net pure onnodigheid, die kind moet mos nou net geslaan word. Maar soos wat ons mos nou beweeg, verstaan jy mos die persoon nou. Ek is ook mos nou nie meer 'n vinnige persoon nie (lag) ek het my tyd, ek

het my tyd." Uit die literatuur kan 'n kind steeds ontwikkel en vaardighede aanleer, dit mag moontlik net nou langer vat, daarom is tyd nodig. Die onderwyser se positiewe siening van mense/leerders en waarvan elkeen afkomstig is lei daartoe dat daar tyd opsy gesit word om 'n leerder te help en 'n agterstand word nie meer as 'stout' gesien nie maar ervaringe lei daartoe dat sy nou die leerder ondersteun waar nodig deur haar strategie te verander.

Die deelnemer het 'n positiewe ervaring, deurdat sy tevrede voel as sy terugkyk oor wat sy met die leerders bereik het aan die einde van die jaar en waartoe die leerder nou in staat is. "(IO.N) ... jy het soveel meer werk om almal op dieselfde standaard te kry maar die voordeel weer van dit is as jy aan die einde van die jaar sien tot waar daai kind gekom het en waarheen hy oppad is en wat jy oorgee vir die volgende onderwyser, kan jy terugstaan en sê, dit was goed, rêrig waar dit was goed. So dit is in my oë die lekker ding en 'n bonus in graad 1. As jy aan die einde van die jaar dink dat 'n jaar terug was die kind nog glad nie in die skool nie hy kon nie lees nie hy kon nie skryf nie, kyk waar staan hy nou, dis baie lekker, dis baie lekker."

"(IO.B) ... elkeen kom mos nou maar met sy kultuur, maar akademies weet ons mos nou almal waarheen is ons oppad. So op hierdie stadium voel ek nie daar is 'n geweldige groot verskil nie. ek dink as jou grondlegging goed gedoen is, as hy reg gedoen is, dat is dit goed ... ek vat my kinders een-vir-een as ek vandag die eerste ry vat, dan vat ek more die tweede ry, maar ek maak seker dat ek elke groep ten minste een maal in die week kry ... aan die einde van die jaar kan jy sê dit het ek vir die kind geleer, jy het hom geleer lees en hy is vrymoediglik. En ek glo graad 1 is die grootste en die belangrikste stadium in die kind se lewe ... *nevermind* of hy 'n agtergrond het van 'n preprimêr, ek voel elke kind moet in hierdie lewe 'n regverdige kans kry ... 'n mens sal graag wil kinders hê wat skoolgereed is, maar as ek nou vandag vir jou kan sê, by my maak dit nie saak nie. Ek weet waarheen ek oppad is met 'n kind en as daai kind dit nie maak nie, ek meen 'n mens moet 'n verhouding met jou ouer opbou, 'n verhouding met 'n kind opbou, dis vir my een van die moeilikste dinge aan die einde van die jaar as 'n kind druipt, maar ek meen as 'n kind druipt, hou hom terug, hou hom terug, dat daai fondasie net reg is. So by maak dit nie saak of 'n kind preprimêre agtergrond het en of hy dit nie het nie. Ek meen op die ou end van die dag is dit my plig om te sien daai kind gaan aan ... En dit is nogal vir my 'n vreeslike aansporing as hy nou reg geles het vir hom nou 'n sterretjie gee en 'n ou sterretjie daar plak of vir hom 'n ou dingetjie daar skryf "*I like you*" en jy weet daai glimlag op daai kind se gesig en dan kry jy nou weer die swakketjies wat een en twee woordjies reg gekry het, dan voel jy nou weer nie so lekker daaroor nie, ek

prys hulle baie, ek gee vir hom 'n sterretjie op die hand en se "vandag was jy pragtig gewees". Hy gaan met daai sterretjie huis toe, hy pas so daai sterretjie op, dat daai sterretjie tot net nie afval nie of ek teken vir hom ietsie daar op sy hand. Dan skryf ek in sy boek 'vandag het jy mooi geluister'. Ek meen as hy nou more terug kom, met daai vrymoedigheid, dan kom daai swak en skaam kindjie vir my vra ... 'n mens kry mos nou maar elke jaar van tyd tot tyd verskillende kinders, kinders wat uit verskillende skole uitkom, al sal hul ook uit dieselfde skool uitkom, elke kind is mos maar 'n kind op sy eie en is nooit soos die ander kind nie. Dis ook hoekom dit wat jy gebruik, die metodes en jy sien dit werk nie, moet jy mos nou maar aanpas en gaan tot die uiterste toe om daai kind te help."

Dit kom voor of die onderwysers wyer kyk as die diversiteit van die leerders se voorskoolse agtergronde en hanteer elke leerder as individu. Soos uit die literatuur lei ondervinding tot 'n positiewe houding ten opsigte van die insluiting van alle leerders. Uit die bogenoemde blyk dit dat elke onderwyser 'n ander metode het om hierdie diverse leerders te hanteer. Die deelnemer ervaar dus dat met 'n goeie verhouding wat jy opbou met die ouer en die kind kan daar 'n vaste fondasie gelê word. Die onderwyser sien dit as haar plig om te verseker dat die leerder vorder, met prys en positiewe terugvoering spoor sy die diverse groep leerders aan. Die onderwyser fokus ook op die leerders se individualiteit en dat elke leerder verskil, sodoende pas sy haar werk aan en gaan tot die uiterste om die leerders te help vorder.

Dus ervaar die onderwyseres die uitdaging as genotvol en glo sy dat sy baat vind om met leerders te werk wat almal van diverse voorskoolse agtergronde afkomstig en baie by hulle kan leer. Dít lei weer tot 'n gevoel van tevredenheid. Sy voel ook dat die onderwysers gereeld bymekaar moet kom om die diverse leerders en hul leerprosesse te bespreek. Die literatuuroorsig beklemtoon ook die kollaboratiewe verhoudings tussen onderwysers, sodoende word kennis gedeel om na al die diverse behoeftes om te sien.

"(IO.B) ... dis vir my goed, in die opsigte dat jy't nooit dieselfde kinders nie, elke kind is vir jou 'n uitdaging, elke kind se probleem is vir jou 'n uitdaging en ek meen om net met dieselfde kinders te sukkel wat geen probleme het, dit sou baie lekker gewees het, dit so goed gewees het, maar dan sou jy nie daai genot geput het, daai tevredenheid sou jy mos nou nie op die einde van die dag gekry het nie ... Ek voel die graad 1-onderwyseresse moet bymekaar kom dat ons kan praat oor hierdie leer proses waardeur die kind moet gaan, maar om nou weer terug te kom, dis goed om so met verskillende kinders te werk, uit verskillende agtergronde, uit verskillende kulture en uit verskillende alles uitkom, want op die ou end van

die dag baat jy geweldig daarby. Mens dink altyd jy's volleerd maar jy's nooit volleerd nie. En as 'n taktiek vir jou werk, dan kan jy dit mos nou weer volgende jaar gebruik totdat daar weer iets nuuts kom dan het jy weer 'n nuwe kind met 'n nuwe probleem, baie keer leer 'n mens van die kinders af."

Die sienings van onderwysers bepaal hoe hul die Graad 1leerders ervaar wat van diverse voorskoolse instansies afkomstig is, 'n positiewe siening lei tot 'n positiewe ervaring. Dit wil voorkom of al drie die deelnemers relatief positief is oor die onderwys en ook nie gou sal ophou skoolhou nie. "(IO.N) ... ek sien myself nog baie, nog klomp jare in die onderwys". "(IO.B) ... ek het net nog 10 jaar oor, ek is nou 50 ek sal maar tot by 60 gaan ... ag die kinders se lag is so aansteeklik, dan sê ek altyd vir my ouers, moet jy nou nie kom *intervere* nie, dis tog my kinders, dit is my kinders, en ek voel ek is hulle se ma vir die helfte van die tyd, hul kry hulle se kans om ma te wees ... vir my is onderwys 'n roeping, ek het al een keer probeer ophou skoolhou in die Kaap, op die einde van die dag het ek by 'n skooltjie opgeindig."

4.3.4 Samevatting van fokusgroep onderhoude

Ek lei af dat een van die deelnemers verdere navorsing voorstel omdat die betrokke skool nie die hele werklikheid saamvat nie maar dat daar ander areas is waar dit nog slegter gaan en die graad 1-onderwysers se ervaringe tot 'n negatiewe mate beïnvloed word. Vir een van die deelnemers begin 'n goeie ervaring in die graad 1 klas met goeie klaskamer dissipline, maar om dissipline te hê moet jy self 'n voorbeeld wees in jou voorbeeld, deur 'n goeie voorbeeld te wees kweek outomaties gedissiplineerde leerders.

"(FO.M) ... ek wou nou voorgestel het, as dit nou miskien moontlik was dan kon jy nou een van Katatura se skole se juffrouens gevat het, want dan sou jy nou met die werklikheid gewerk het ... en dan is dit ook nou dubbele skofte en dis net chaos en deurmekaar storie."

"(FO.B) ... ek glo net dat as 'n gedissiplineerde mens, dwing dissipline af, om te dink die kinders hou vir ons dop en op die ou einde van die dag volg hy die voorbeeld wat vir hulle gestel word, maak nie saak by watter skool jy is nie."

Alhoewel die deelnemer goeie opleiding beklemtoon in die onderstaande aanhaling en hul op hoogte is van nuwe verwickelinge in die onderwys, blyk dit steeds soos voorheen ook genoem is dat hul oningelig is oor sekere hedendaagse terme soos inklusiewe onderwys. Die

feit dat die skool wel 'n poging aanwend om werksinkels te hou lei tot positiewe ervaringe, die afleiding wat ek dus maak is dat daar steeds ruimte is vir verder opleiding en ontwikkeling by die spesifieke skool, veral by die onderwysers wat al meer as 30 jaar in die onderwys is en op hul ondervindinge staatmaak.

"(FO.M) ... Opleiding is baie belangrik, want daar is mos altyd nuwe verwickelinge en ons voel ons bly absoluut op hoogte met die nuwe verwickelinge."

Dit wil voorkom of die ouderdom van die leerder nie 'n rol speel by die volgende deelnemer nie, vir haar is haar ervaringe beïnvloed deur die afwesigheid van 'n goeie voorskoolse agtergrond van 'n leerder wat reeds 7 geword het aan die begin van die jaar. So 'n leerder het 'n definitiewe agterstand en ekstra individuele aandag is 'n noodsaaklikheid vir die leerder om by die res van sy klasmaats te kom, dit blyk dat daar geen twyfel by die graad 1-onderwyseres is dat 'n leerder wat ver agter is nog 'n jaar moet bly in die graad 1 klas nie.

"(FO.N) ... dat die kinders wat van 'n nie-formele of geen onderrig agtergrond afkom, kan jy nou aan die einde van die jaar begin sien wat was die effek ... wat my klas as 'n voorbeeld, ek het 36 kinders in my klas, waarvan 4 besliste druip gevalle is en 3 grensgevalle is en nie een van hulle kom uit 'n formele voorskoolse agtergrond uit nie, nie een van hulle nie. So dit speel beslis 'n groot rol, beslis beslis. Ek kan vir jou van daai boeke wys wat uit 'n nie-formele agtergrond uitkom, wat jou sal laat sidder en dis nie 'n geval van ouderdomme nie, want aan die begin van die jaar het hy sewe geword. Die kind kan net nie, die ander begin nou in gewone lyntjies te skryf, hy kan net nie en nou begin hy vir my links onder en hy maak vir my hiëroglifies en dan gee hy vir my sy boek in, nou wat ek doen om die kind te ondersteun is ek skryf maar vir hom voorbeeld. Sê nou maar ons doen skrif, dan skryf jy nou vir hom sy eerste klankie neer in die ry, dan moet hy dit nou soos joune doen, maar in 'n geval waar hy so ver agter is, sal hy 'n jaar moet bly, om weer 'n kans te kan kry om op te kan vang. Jy het mos nou maar jou gevalle waar jy kinders het wat uit 'n nie-formele agtergrond uitkom wat jy weer kan regkry, hier na die einde van die jaar toe, jy kry hom reg. Maar daar is party van daai ouens, *'the damage was done'*, dit gaan meer as 'n jaar wat om dit reg te maak voordat hy gereed is vir die res van sy skoolloopbaan, die kind is glad niks geleer nie."

Die wil voorkom of die onderstaande twee deelnemers weereens die erns van betrokke ouers beklemtoon deur te verwys na die negatiewe ervaringe wat hul beleef in hul klaskamers van leerders wat met geen voorskoolse onderrig skool toe kom. Ouers gee nie hul samewerking

nie, ouers wil net 'ontslae' raak van hul kinders en hul laat die verantwoordelikheid van die basiese opvoeding oorlaat aan die onderwyser.

"(FO.B) ... In daai gevalle is die kind maar net daar, die kind moet maar net skool toe gaan, die ouers wil net ontslae raak van hierdie kind. En jy kan dit sien, 'n kind wat nou nog sukkel met die kleure, dis eintlik al iets wat hy by die huis moet leer, daai skêr. (FO.N) ... daai basiese goedjies, regop sit as hy skryf."

Dit blyk of die wegdoening van die 6 weke inleidingsfase aan die begin van die jaar tot negatiewe ervarings in die graad 1 klas lei. In die bepaling van die kurrikulum wil dit voorkom of die deelnemers soos in die verlede graag die 6 weke *introductory*/inleidingsfase sal wil terugbring, omdat "daai 6 weke" hul in staat stel om al die leerders min of meer op dieselfde vlak te kan kry en verseker ook 'n hoër slaagsyfer. Verder lei ek af deur die ervarings van die graad 1-onderwysers dat selfs die leerders wat uit goeie voorskole uitkom sal baat vind deur die terugbring van hierdie 6 weke fase deurdat hul verrykings aktiwiteite hul nog verder sal ontwikkel.

"(FO.S) ... Dit moet terugkom daai 6 weke, dit het 'n groot verskil gehad. (FO.N) ... Weet jy wat hul wil nie hê ons moet 'n insae hê in die skryf van die kurrikulum nie, maar ek gee nie om wat hul doen nie, bring net die 6 weke terug, want dan kan hy maar uit enige omstandighede uitkom jy kry vir hom reg, dis al wat ek vra bring net daai 6 weke terug want dan gaan daar minder kinders wees wat druipe en jou slaagsyfer gaan baie hoër wees. Al het daai kind niks by die huis gedoen nie, maar jy weet waar jy daai kind wil hê en 6 weke is meer as genoeg en dit gee hom kans om sommer aan te pas ook." (FO.B) ... en hy kry ook meer kans om te speel. (FO.N) ... en daai kinders wat uit goeie voorskole uitkom, dis nou waar jou *inrichment* bykom."

Dit wil voorkom of die ministerie van onderwys die 6 weke inleidende fase vervang het met kompenserende onderwys. Vir die deelnemers beteken dit om 'n leerder van voor af te leer, van die begin af, dus agterstande wat eintlik in die voorskool aangespreek moes word in graad 1 te doen. Soveel tyd word nou in beslag geneem om leerders wat nie formele of geen onderrig ontvang het op standaard te kry. Weereens beklemtoon die deelnemer die inleidende fase en 'n ervaring van moedeloosheid ontstaan net om daardie 6 weke weer terug te bring.

"(FO.N) ... Met die *compensatory teaching* leer jy mos nou maar basies die kind van voor af die konsep oor. So as hy sukkel met sy klanke dan en dan sit jy fisies saam met hom en jy

bou sy klankie saam met hom met klei, of jy vat sandpapier en jy laat hom met sy vingertjie voel hoe dit werk of jy gaan skryf dit in die sand en jy gaan weer heel terug na konkreet toe en dan bou jy hom op tot hy by abstrak kan kom wat hy 'n woordjie kan bou en jy moet terug gaan want anders kan jy nie begin nie. Maar jy gaan tog jou een of twee kry, jy kan maak wat jy wil jy gaan nie vir hom regkry nie, hy moet 'n jaar net weer oordoen, al moet hy nou hierdie jaar gewoon raak aan die roetine en hoe skryf ek, hoe hou ek my potlood vas, die basiese goedjies en dan volgende jaar is hy dan nou gereed vir sy formele onderrig, 38 uit jou 40 kry jy saamgesleep, maar by enige plek gaan daar 1, 2 of 3 wees wat jy nie gaan regkry nie, maar ek sou natuurlik hoop gesien het vir daai kind as hy by 'n goeie voorskool was, natuurlik, natuurlik, natuurlik, want dan sou hul hom daar 'n jaar teruggehou het, sê nou maar hy was daar nog glad nie skoolgereed nie en dit was 'n ordentlike voorskool, dan sou hul hom daar 'n jaar terug gehou het en gesê het kom ons wag nog 'n jaar en dan begin ons weer en daar is dan nie 'n manier wat dit nie kan werk nie. Ag asseblief bring net daai 6 weke terug tog."

Die valse indruk van voorskoolse rapporte gaan hand aan hand met valse hoop en negatiewe ervaringe vir die Graad 1-onderwyser, gepaardgaande hiermee het die ouers 'n reg of hul kind Graad 1 toe kan gaan of nie. Die Graad 1-onderwyser se ervaringe word negatief beïnvloed omdat daar 'n verwagting is dat die leerder wel dit kan doen wat in die rapport staan maar dat dit net lei tot valse hoop en 'n negatiewe ervaring. 'n Verdere afleiding is dat die ouer nou druk plaas op die onderwyser omdat die onderwyser moet afskop en moet opbou wat die "valse" rapport van die kind sê.

"(FO.M) ... En dan kry jy nog daai mooi verslae van die *kindergarten* af, 90 % van die keer hoef jy nie eens te kyk na dit nie ... (FO.N) ... maak maar eerder jou eie indruk en moet nie lees nie, dit skep valse hoop, rêrig waar. (FO.S) ... ons weet nou al basies watter kleuterskole dit doen en die ouer wys die rapport en sê my kind is gereed en die ouers het mos deesdae 'n reg met alles en die ouer het 'n reg om te besluit of sy kind moet drui of slaag."

Dit blyk of die deelnemer wel iets uit die studie kon neem, veral uit die opsomming wat ek as navorser verskaf het omdat dit haar toelaat om haarself in die spieël te sien en die navorsing het haar sodoende gehelp om die voordele van die kurrikulum raak te sien.

"(FO.B) ... Ek voel ek het definitief iets uit die studie gekry, die opsomming wat jy gemaak het help ook nou weer vir ons, ons het eintlik vir onself nou weer in 'n spieël gekyk ... Weet

jy die ander voordeel ook van die kurrikulum, jy kry 'n geheelbeeld van waar die kinders eintlik lê, *even* van klas tot klas, baie keer is die een juffrou se kinders baie beter as my klas in sekere opsigte, dan leer ek weer by haar of sy kom leer by my, dan weet jy daar het jy uitgelaat of slap gelê, verstaan jy die kurrikulum hou jou eintlik op 'n tipe spoor, maar dit moet nie so streng wees nie."

My waarneming is ook dat die hoof se bydrae die deelnemers inspireer en hul streef om beter te wees in wat hul doen, 'n positiewe uitwerking van die hoof se insae is in die leerders ook te sien volgens die deelnemers.

"(FO.B) ... Wat nou eintlik vir my baie goed gewees het, ons se hoof het nou ingesit, daar waar ons die kinders nou laat lees het en ek het mos nou nie geweet van die besigheid nie en jy voel o jinne wat gaan nou aan, maar op die ou einde van die dag kan ek maar voel ek kan maar eintlik alle kinders vat in die klas en dan moet dit nie net by die lees wees nie hy moet bysit *even* as ons die *phonics* doen, want op die ou end van die dag help dit ook vir jou om daai iets ekstra in te sit met daai kinders en jy voel so goed as jy kan sien die kind lees. Dit het rêrig war so 'n positiewe invloed gehad op die ander kinders, dit voel vir my oornag het daar iets gebeur met die swakketjies, so ek is baie positief. (FO.N) ... *Carefully optimistic*, ja ons sit die sterretjies op die kop, netso vir die selfvertroue."

4.4 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die implementering van die navorsing verduidelik. Die doel van hierdie studie was om ondersoek in te stel na die ervaringe van die Graad 1-onderwyser. Om dit kan bereik is dit noodsaaklik om die ervaringe van die Graad 1-onderwysers te analiseer en beskryf na aanleiding van die leerders wat formele onderrig ontvang het, nie-formele onderrig ontvang het en geen voorskoolse onderrig ontvang het. Die bevindinge aan hierdie studie toon 'n behoefte aan meer formele voorskoolse instansies wat leerders onderrig sodat hul reg kan wees vir die eise wat Graad 1 hul bied. Dit kom voor of samewerking tussen verskillende rolspelers; regering, skool, opgeleide onderwysers en ouers van die grootste belang is ten einde sukses te bereik. Alhoewel daar nog baie leemtes in die onderwys is, veral as daar gekyk word na opleiding hang die Graad 1-onderwyser se ervaringe grotendeels af van haar siening, kennis en ondervinding.

Resultate in die hoofstuk toon dat die diverse voorskoolse onderrig van die Graad 1-leerders wel sekere ervaringe na vore bring en dat dit deur verskillende aanleidende faktore beïnvloed

word. Hierdie onderwysers gebruik bepaalde strategieë om die ervaringe in hul klas positief te hanteer, gewoonlik gebaseer op hul onderwyservaring. Twee van die deelnemers is van mening dat met die ondervinding wat hul met die jare opgedoen het, hul nou 'n rustiger aanslag het in die klaskamer, wat sodoende tot positiewe ervaringe lei. Die ander onderwyser se kennis was weer tot voordeel en het ervaar dat as sy die leerders druk deur die jaar en hul laat aanpas by die tempo, die bevrediging groter is aan die einde van die jaar as die leerders slaag en sodoende haar ervaringe positief beleef. Om dit te laat gebeur is dit egter belangrik dat die onderwysers kennis dra van die verskillende diverse voorskoolse agtergronde van die leerders om hul so effektief moontlik te kan hanteer sodat positiewe ervaringe daartoe lei. Ook was die deelnemers met die meeste ondervinding minder ingelig oor hedendaagse terme in die onderwys, soos inklusiewe onderwys en divers, en kon dus nie optimaal deelneem soos verlang in die onderhoude nie. Dit beklemtoon die belangrikheid van hierdie studie en die noodsaaklikheid van skole om hul onderwysers informatief te ondersteun in hierdie verband. 'n Vollediger opsomming en 'n interpretasie van die resultate sal in die volgende hoofstuk verskaf word.

HOOFSTUK 5

OPSOMMING EN BESPREKING VAN RESULTATE

5.1 INLEIDING

Hierdie finale hoofstuk van die studie fokus op die bevindinge/resultate van die studie en behels 'n bespreking van die navorsingsbevindinge/resultate. Die navorsingsresultaat word opgesom, geïnterpreteer en bespreek aan die hand van die doelwitte en die bydrae wat die studie tot die onderwysprofessie kan maak. Telkens sal verwys word na die literatuur ten opsigte van die verskille en ooreenkomste wat hierdie ondersoek opgelewer het. Ter afsluiting sal die implikasies vir verdere navorsing, die onderwyspraktyk en opleiding aangeraak word. Sekere struikelblokke wat die onderwyser ervaar word op sekere maniere hanteer en gaan in die hoofstuk ook uiteen gesit word deur te kyk na watter aksies hulle neem om die struikelblokke te oorkom. Beperkinge van hierdie ondersoek en 'n gevolgtrekking word ook in hierdie hoofstuk ingesluit. Ek doen ten slotte – in die lig van my interaktiewe rol, selfrefleksie op die navorsingsproses (Oliver, 2003, pp.152-159).

5.2 PROBLEEMSTELLING

Die probleem van ondersoek is die ervaringe van die Graad 1-onderwyser na aanleiding van die diverse voorskoolse onderriginstansies waarvan die leerders in Graad 1 afkomstig is. Hierdie probleem is spesifiek ondersoek aan die hand van die Graad 1-onderwyser se ervaringe. Die studie het gefokus op die ervaringe van die onderwyser in die werksomgewing en hoe hul die invloed daarvan op hulself in hul eie woorde formuleer.

5.3 BEPERKINGE EN AANBEVELINGS VAN DIE STUDIE

Een van die beperkinge van die studie is die tekort aan literatuur oor die ervaringe van onderwysers veral in Namibië, maar ook internasionaal. Waar literatuur beskikbaar was het dit meestal gehandel oor die hantering of ondersteuning van Graad 1-leerders met agterstande en nie spesifiek hoe die Graad 1-onderwyser die diverse leerder ervaar nie. Dit het daartoe

gelei dat data nie altyd van die mees onlangse was nie en dat daar gebruik gemaak is van internasionale bronne.

Die studie was uitgevoer slegs in een laerskool en het slegs Graad 1-onderwysers se ervaringe ondersoek en weens die relatiewe klein getal deelnemers word veralgemening tot die groeter populasie bemoeilik en selfs verhoed. Alhoewel die bevindinge wel van waarde sal wees vir die onderwys in die breë, veral voorskoolse onderwysers en Graad 1-onderwysers, is dit beperk in relevansie tot die konteks van die Graad 1-onderwyser in Windhoek-Wes area. Veralgemening word beperk deur die aantal onderwysers wat aan die studie deelgeneem het. Die resultate van die ondersoek is spesifiek van toepassing op die hoofstroomonderwys en staatsektor. Ek het slegs gebruik gemaak van vroulike deelnemers weens hul beskikbaarheid en bereidwilligheid; maar is nuuskierig oor die ervaringe van manlike kollegas oor die diverse voorskoolse agtergronde.

Versigtigheid omtrent vergelykings van die studie met soortgelyke studies, moet ook in gedagte gehou word. Ook sal verdere navorsing oor die ervaringe van onderwysers interessant wees wat in privaatskole werk in Namibië en of hul wel voor hierdie diverse groep leerders te stane kom.

Die data is so ryk en volledig as moontlik beskryf sodat lesers ooreenkomste met hul eie konteks kan identifiseer en so kan besluit of dit wel ook oordraagbaar is na hulle soortgelyke konteks. Toekomstige navorsing kan 'n ander verteenwoordigende steekproef van die diverse Namibiese skoolgaande populasie insluit en onderwyser se strategieë ondersoek na aanleiding hoe hul sekere uitdagings ervaar en hanteer.

In hierdie ondersoek is 'n woord of 'n frase, vanuit die deelnemers se formulerings, die enigste maatstaf wat gebruik is in die kodering van response. Wanneer slegs die deelnemers se woorde gebruik word om die kodes te takseer, kan dit onduidelikhede veroorsaak in terme van die betekenis of beskrywing van die kodes, wat moontlik onsekerheid vir die leser meebring. Met die kodering van aanhalings is dit dus belangrik om so duidelik moontlik te wees, omdat die kodes 'n verteenwoordigende voorstelling van die aanhalings wat dit bevat, moet wees. Observasies in die klaskamer van die Graad 1-onderwyser sal 'n groot bydrae lewer tot die resultate van die studie, deurdat dit 'n bevestiging is van wat in die onderhoude uitgekom het.

Dit is baie belangrik dat verder navorsing gedoen moet word oor die Graad 1-onderwyser en ook onderwysers van ander grade in Namibië sodat daar na hulle ervarings gekyk kan word om sodoende hulle te ondersteun. Want sonder onderwysers is die onderwys niks en kan leerders nie opgevoed word nie en die land nie groei of voortbou wat daar reeds vermag is nie.

5.4 OORSIG VAN DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE

Hierdie studie was 'n interpretatiewe ondersoek na die rol van die ervarings van drie Graad 1-onderwysers in die Windhoek omgewing. Die studie het hoofsaaklik gebruik gemaak van 'n verkennende enkelgevallestudie-benadering wat op fenomenologiese beginsels geskroei is met die realiteit wat berus op die ervarings van onderwysers as die deelnemers ten einde hul ervarings beter te begryp. Die resultate is grotendeels beskrywend en verduidelikend aangebied (Glatthorn & Joyner, 2005, p.40; Merriam, 1998, pp.11-13).

Die studie het hoofsaaklik gebruik gemaak van onderhoude: drie individuele onderhoude en een fokusgroep onderhoud met die drie Graad 1-onderwysers en die grondslagfase hoof (HOD). As navorsers was ek die hoofinstrument in die data-insameling en -analiseproses (Merriam, 1998, p.7) en soos gebruiklik in interpretatiewe navorsing, was ek ook verantwoordelik vir die interpretasie van die data (Oliver, 2003, p.134).

Die getranskribeerde data van die onderskeie onderhoude en response van die opvoeders is ontleed, deur gebruik te maak van data-analise soos beskryf deur Merriam (1998).

5.5 OPSOMMING VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE

Uit die onderhoudsvraelyste se response blyk dit dat die deelnemers oor die algemeen redelik positiewe ervarings beleef in hul klaskamers, as daar gekyk word na hul algehele ervarings van die gekombineerde groepe. Wat wel duidelik na vore gekom het is dat daar negatiewe aanleidende faktore is wat 'n direkte impak op die Graad 1-leerder het wat dan die Graad 1-onderwyser se ervarings negatief beïnvloed. Volgens die response op die onderhoudsvrae wil dit voorkom of die deelnemers die gedagte ondersteun dat daar leerders in hul klasse is wat afkomstig is van verskillende diverse voorskoolse onderrigsgatergronde. Al drie die deelnemers maak gebruik van verskillende strategieë/aanpassings om die diverse leerders te hanteer. In die ervarings van die Graad 1-onderwysers blyk dit of hul siening oor die leerders, geloof, kennis en ondervinding 'n groot rol speel in die ervaring van hierdie diverse groep

leerders. Al drie die deelnemers beklemtoon die belangrikheid van goeie formele onderrig vir voorskoolse leerders.

Dit wil voorkom of daar 'n behoefte is aan formele voorskoolse instansies om basiese vaardighede aan leerders te leer. Dit kan slegs te weë gebring word as die regering voorskoolse onderwys-opleiding bied om 'n standaard van onderwys te skep. Die ministerie van opvoeding moet die onderwysers ook betrek in die bepaling van die kurrikulum sodat hul op hoogte is van wat in die Graad 1-klasse aangaan. Taal is een van die grootste struikelblokke in die Engelse Graad 1-klas, alhoewel die taalbeleid eers vanaf Graad 4 onderrig in Engels vereis is dit egter nie wat tans in die meerderheid skole gebeur volgens een van die deelnemers. Soveel ekstra tyd gaan in om van die leerders die Engelse terme te leer en soveel inligting gaan verlore in die klaskamers as daar onderrig word. Die skool bied ondersteuning, deur werkswinkels vir die onderwysers te hou as hul twyfel oor 'n konsep of oor hoe om 'n spesifieke leerder te hanteer in die Graad 1-klaskamer. Die betrokke skool verskaf ook apparaat en die Graad 1-onderwysers beklemtoon die belangrikheid van die beskikbaarheid van gepaste apparaat en hulpmiddels in hul klaskamer. Die skool verwag volgens een van die deelnemers te veel van hul aangesien baie van hul tyd in administratiewe take ingaan en dat dit moontlike uitputting tot gevolg het.

Die belangrikheid van ouerbetrokkenheid word beklemtoon, asook die nadeel van afwesige ouers. Twee van die onderwysers ervaar dat die ouers nie die tyd het om die leerder tuis te help nie en soms selfs nie die werk van die Graad 1-leerder verstaan nie en dat die ouers ook opleiding nodig het.

Dit blyk uit die individuele onderhoude dat die ouderdomme en intelligensie van die leerders volgens al drie die deelnemers 'n kardinale rol speel in hul ervaringe van die leerders, maak nie saak of die leerder afkomstig is van 'n formele voorskoolse instansie of nie. Uit die fokusgroep onderhoud neem ek egter waar dat een van die deelnemers baie sterk oorkom oor die feit dat die leerder reeds 7 geword het aan die begin van die jaar en so 'n groot agterstand het dat die leerder weer 'n jaar in Graad 1 sal moet bly. Dit beïnvloed die onderwyser se ervaringe deurdat die leerder weer van voor af deur die sisteem gevat moet word en 'n sodoende een minder plek vir 'n nuwe leerder sal hê, dit is slegs een van die voorbeelde wat genoem is. Al die bogenoemde aanleidende faktore het 'n invloed op die voorskoolse/Graad 1-leerder wat dan 'n direkte invloed op die Graad 1-onderwyser het. Hier volg 'n vollediger

bespreking van die resultate en ook aanbevelings wat gemaak kan word om die Graad 1-onderwyser in haar ervaringe te ondersteun.

5.6 BESPREKING EN AANBEVELINGS VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE

Weens die beperkte omvang van hierdie studie is dit nie moontlik om sonder enige twyfel gevolgtrekkings te formuleer nie. Dit is egter belangrik om te onthou dat die doel van die studie nie was om die bevindinge te veralgemeen tot hoe Graad 1-onderwysers diverse leerders hanteer of sien nie maar eerder tot hoe die deelnemers van hierdie studie die diverse leerder ervaar om sodoende ondersteuning te bied en riglyne te verskaf.

5.6.1 Bespreking en aanbevelings van die aanleidende faktore

5.6.1.1 *Aanpassings in die kurrikulum*

Kurrikulêre aanpassings is noodsaaklik, as gevolg van die spesiale onderwysbehoefte van leerders weens hul onderrigsagterstande gepaardgaande met die aanpassing van die kurrikulum om die onderwyser se ervaringe te verbeter sodat onderwysers nie onder onnodige druk hoef te werk nie.

'n Kurrikulum is die somtotaal van leerervarings wat 'n opvoedkundige instelling aan leerders bied, hetsy bepland of onbepland (Dorfling, 2007, p.21). Uit werkswinkels wat daar vir die onderwysers gereël is deur die skool het die onderwyser die waarde van kompenserende onderwys telkemale in die onderhoude uitgelig. Hul ervaar dat dit nie altyd bepland was nie maar dat daar elke dag deur die loop van elke les kompenserende onderwys toegepas word en dat dit definitief 'n groot bydraende faktor speel in die hantering en ervaringe van die diverse groep leerders. Kompenserende onderwys behels die volgende volgens die dokument van die Ministerie van Basiese Opvoeding en Kultuur (1998); kompenserende onderwys dien as 'n gids vir die uitwys van probleme en bied kompenserende (om iets te gebruik of opweeg in die plek van 'n ander/of korrek) metodes om die leerder van Graad 1 tot Graad 4 te hanteer. Speletjies is een van die elemente in kompenserende onderwys, daarom ook die noodsaaklikheid van hulpmiddels soos deur die onderwysers beklemtoon. In die dokument word daar na probleme verwys wat uitgewys kan word as die kind lees, skryf of wiskunde doen. Daar word ook genoem dat in Graad 1 tot 3 daar baie leerders mag voorkom wat nog nie gereed is vir skool nie of leerders met matige leerprobleme. Baie van die aktiwiteite kan aan die begin van 'n les gebruik word en is genotvol en motiverend. Die dokument wys ook

uit hoekom 'n leerder sekere vaardighede moet hê wat 'n vereiste is en waarom daar probleme mag voorkom, dit lei die onderwysers om so gou as moontlik terug te gaan na die probleem/agterstand. Daar word duidelik uiteengesit die tekens/simptome, die redes daarvoor en hoe om dit te hanteer of te korrigeer.

Kurrikulum aanpassings is noodsaaklik, as gevolg van die kommer wat daar uitgespreek is deur die Graad 1-onderwysers vanuit hul ervarings wat hul beleef het. Die onderwysers ervaar dat voorskrifte van die kurrikulum van die regering kom en dat hul dit net moet uitvoer, maar dat die regering nie ingelig is oor watter diverse kind veral aan die begin van graad 1 in die klas is nie. Uit 'n studie gedoen deur Dorfling (2007) was daar 'n kriteria waaraan 'n kurrikulum moet voldoen, hier is slegs 'n paar wat spesifiek betrekking het tot hierdie studie wat van groot waarde vir Graad 1-onderwysers sal wees. Indien die Graad 1-onderwysers 'n insae kan hê in die bepaling van die kurrikulum en die onderstaande aspekte in ag neem, sal hul moontlik die diverse leerder kan akkommodeer wat dus 'n positiewe uitwerking op hul ervarings kan hê.

'n Kurrikulum moet:

- voorsiening maak dat opvoeders ouers betrek by die tuisonderrig van hul kinders;
- die leerders deur middel van onderrig en toepaslike blootstelling help om op gepaste wyse by die gemeenskap in te skakel;
- voorsiening maak dat daar vorgebou word op vaardighede en kennis wat in vorige fases opgedoen is;
- voorsiening maak dat leerders se kognitiewe vermoëns verbeter word;
- voorsiening maak dat opvoeders van individuele onderrigprogramme gebruik maak;
- voorsiening maak dat leerders geassesseer word en dat daar aan ouers terugvoering gegee kan word van hul kinders se vordering;
- daarvoor voorsiening maak dat hierdie leerders se volle potensiaal ontsluit kan word deur toepaslike leerinhoud en onderrigstrategieë;

- leerders die geleentheid bied om met so 'n wye spektrum van groepe in die samelewing kontak te maak as moontlik om sodoende die nodige sosiale vaardighede aan te leer om met die gemeenskap geïntegreer te word.

5.6.1.2 *Onderwysers se opleiding*

Dit is voor die handliggend uit die onderhoude dat as onderwysers van die nodige opleidingsvaardighede en kennis voorsien word, sal hul 'n bydrae maak wat 'n merkwaardige invloed sal hê in die vroeë kinder-ontwikkeling. Opgeleide onderwysers is belangrik om gehalte-opvoeding te verseker (Nilsson, 2003). Onderwysers kan deur middel van studie, opleiding, werksinkels en inligtingstukke bemagtig word om probleme aan te spreek. Studies gedoen in Botswana; toon dat daar 'n verband tussen opgeleide onderwysers en leerder prestasie is, verder word daar bevind dat die kwaliteit van instruksie en die interaksie tussen onderwyser en leerder het 'n algehele invloed op die kwaliteit van opvoeding en die effektiwiteit van die skool (Botswana Country Report, 2000). Dit is belangrik om in gedagte te hou dat die betrokke deelnemers almal werksaam is by 'n skool wat taamlik in 'n welgestelde omgewing is en goed toegerus is met die nodige hulpmiddele. Dit is kommerwekkend om te wonder hoe skole wat nie so bevoorreg is nie, hul personeel in hierdie verband van ervaringe en opleiding ondersteun om sodoende 'n kwaliteit opvoeding te verseker.

Onvoldoende opleiding kan lei tot spanning as gevolg van 'n gebrek aan kennis en hoë verwagtinge of eise wat aan onderwysers gestel word. Indiensopleiding sal aan die onderwyser kennis, vaardighede en waardes verskaf om die diverse behoeftes van leerders in die klaskamer te kan hanteer (McCullum, 2003). Agarao-Fernandez en De Guzman (2006, pp.211, 215, 218) sien opleiding en ervaring as die hoofelemente wat verseker dat onderwysers in staat is om suksesvol in die onderwysprofessie te oorleef. Hulle konstateer: "If teaching is to be a recognized profession, teachers need a model of preparation that is in line with the demands and realities of teaching ..."

Na aanleiding van die bevindinge uit hierdie studie, steun ek bogenoemde mening veral dat opgeleide onderwysers kwaliteit opvoeding verseker en dat 'n leemte daaraan aan tot spanning kan lei, dit is egter beter om te voorkom dat onderwysers tot spanning die onderwyssektor verlaat en hul eerder voldoende oplei en ondersteun in hul ervaringe. Dit wil voorkom of al drie die deelnemers negatiewe ervaringe gehad het in hul klaskamer as gevolg

van onderwysers wat nie opgelei is in die voorskoolse instansies en onderrig aangebied het aan die leerders. Die deelnemers se taak word bemoeilik en daardie leerders moet weer oor geleer word. Ekstra tyd moet ingesit word om leerders wat verkeerd geleer is korrek te leer. Indien 'n kind verkeerd geleer lees en skryf het, is dit baie moeilik vir die Graad 1-onderwysers om die probleem reg te stel aangesien die kind die neiging het om na die bekende wat reeds vasgelê is, terug te gryp (Edunews, 2008).

5.6.1.3 Moedertaal as onderrigstaal

Taal is een van die grootste aanleidende faktore wat die Graad 1-onderwyser se ervaringe beïnvloed, hetsy negatief of positief, laasgenoemde in die minderheid. Kinders se **taalvermoë** bepaal hoe goed hulle gaan leer en hoe akkuraat hulle die kennis gaan onthou en oordra. Die skool is die plek waar die taal gepraat, geluister, geles en geskryf word. Ekkehard Wolff (Edunews, 2006, p.11), het gesê: "Language is not everything in Education, but without language, everything is nothing in education." Wolf (Edunews, 2006) is verder van mening dat die ondersteuning van leerprobleme dikwels begin by die swak ontwikkeling van die moedertaal. 'n Kundige uit dieselfde artikel brei uit dat die kind wat nie met taalvermoë sukkel nie, kan met 'n goeie moedertaalbasis, maklik 'n tweede taal baasraak. As jy hom egter te vroeg aan byvoorbeeld Engels blootstel, sukkel hy dikwels om homself uit te druk, is sy woordeskat swak en meng hy sy tale. Sy taalprobleem beïnvloed sy denkprosesse en omdat taal die basis van alle vakke is, vaar hy swakker op skool. Die uiteinde is 'n swak selfbeeld (Edunews, 2006).

Uit die studie kom dit duidelik na vore omdat taal die medium is waardeur ons kommunikeer en die Graad 1-onderwyser in haar klas moet onderrig 'n groot invloed gaan hê om hoe sy die diverse leerder gaan hanteer en ervaar. My afleiding is dus dat dit beter is om 'n probleem te voorkom as om die probleem later reg te stel, soos in Graad 1 waar dit die Graad 1-onderwyser se ervaringe negatief kan beïnvloed. Veral in die Engelse klasse word die leerder te vroeg aan Engels blootgestel en gaan baie inligting dan verlore wat sodoende veeleisend raak vir die Graad 1-onderwyser omdat daar soveel tyd ingaan om die verlore inligting op verskeie maniere oor te dra. Ouers redeneer volgens die onderwysers hoe gouer die leerder aan Engelse onderrig blootgestel word, hoe beter, wat in die geval nie altyd so is nie.

'n Positiewe ervaring in die Graad 1-onderwyser se Engelse klas is waar 'n Herero leerder wat reeds werk verstaan 'n ander leerder wat Herero-sprekende is kan verduidelik. So kan die

leerders mekaar in sommige gevalle in hul moedertaal help, maar wat as die onderwyser se moedertaal nie haar onderrigstaal is nie, soos een van die deelnemers wat se moedertaal, Damara is. Dr. Neville Alexander (Edunews, 2006) van die Universiteit van Kaapstad argumenteer dat, om 'n taal (Engels) goed aan te leer, die persoon wat die taal aan jou leer verkieslik 'n moedertaalspreker van daardie taal moet wees, of werklik uitstekend in daardie taal onderlê moet wees. Uit die respondente se onderhoude kom dit na vore of dit hul ervarings om in hul tweede taal onderrig te gee in die verlede beïnvloed het, maar met ondervinding hul nou meer in staat is om hul tweede taal te onderrig.

5.6.1.4 Die onderwyser se werkkonteks

5.6.1.4.1 Klasgrootte, ouderdomme en intelligensie

Navorsing oor klasgrootte en assistente (Finn & Achilles, 1990) dui daarop dat Graad 1-leerders en kinders van die minderbevoorregte groep beter gevaar het in wiskunde en lees, asook beter motivering en selfvertroue getoon het in kleiner klasse. Die resultaat is dat die normale klasgrootte met 'n assistent onderwyser nie beter was as die normale grote klasse met net die klasonderwyser nie. Dit toon daarop dat die klasonderwyser se metode 'n bepalende faktor is vir leerders se leersukses. Die positiewe effek om gedurende die vroeë ontwikkelingsjare in 'n kleiner klas onderrig te ontvang het geduur tot die verpligtende skoolfase verby was volgens die opvolg studies (Nye, Hedges & Konstantopoulus, 1999). Die onderwyser se metode van aanbieding is dus van uiterste belang en kan groot positiewe gevolge hê as dit 'n klein klasgrootte is. Die feit dat daar reeds tot 40 leerders in die deelnemers se klasse is het geen invloed op hoe hul hul klas ervaar nie al kom hul van diverse voorskoolse instansies. Hul maak hulself gereed vir 'n groter aantal leerders in hul klasse in die toekoms van tot 45 of 50, aangesien hul nie weet wat die toekoms mag inhou nie. Vir die deelnemers is dit belangriker om die leerders in die skool te hê as wat hul op die straat sit. Die Afrikaanse stroom onderwyser noem dat sy sal baat vind by 'n assistent omdat 'n assistent 'n ekstra hulp is vir die leerders in die klas veral as die leerders meer een-tot-een aandag benodig.

Die graad 1-leerder se toelating tot skool moet nie net op grond van ouderdomme en die leerder se intelligensie oorweeg word nie, maar op grond van die individu se totale vlak van funksionering (Hall, 2003). Die toelating van leerder by die betrokke skool word op grond van die volgende gedoen; of daar reeds 'n broer of suster in die skool is/was en of die leerder

in die omliggende omgewing rondom die skool woon. Die onderwysers ervaar dat dit tot voordeel sal wees as leerders getoets kan word net om hulself te vergewis van watter tipe leerder hul gaan kry.

5.6.1.4.2 *Veranderinge in die onderwys en samelewing*

In die verlede was daar 'n tydperk waar die leerders 'n inleidingsfase in graad 1 gehad het wat 6 weke geduur het, in hierdie 6 weke kon die onderwyser enige agterstande van die leerders probeer inhaal wat daar wel was, nou is daar net 3 dae daarvoor. So outomaties die werk wat oor 6 weke gedek is moet nou in 3 dae se tyd gedoen word volgens een van die deelnemers. Dan is daar ook die lading van administratiewe take, die onderwysers voel geweldige druk kom van die skool af om al hierdie administratiewe take af te handel, waar dit nie so in die verlede was by ander skole nie.

Die mediese susters kom ook nie meer na die skole toe volgens een van die deelnemers nie, "hierdie *'health'*, hul het mos nou altyd by die graad eentjies die gesondheidsdienste kom besoek. So daai goed het ook nou iewers afgeval, so alles gaan mos nou saam, die gesondheid, die gesonde nasie." Dit wil voorkom of die afstelling van die mediese suster besoeke 'n nadeel is en dat die gesondheid van die leerders nie meer aangespreek word soos in die verlede nie.

Ek neem waar dat die onderwysers se simpatie by die leerders lê omdat hulle volgens die deelnemers onder moeilike omstandighede grootword deesdae. Die een deelnemer verwys na die "sjebiens", "daai sjebiens het 'n helse invloed op die kinders" waaruit die leerders kom en dat die kinders deesdae meer op straat is as wat hul in die huis/skool is, "hulle sit orals op die strate en *pavemenets*". Een van die deelnemers verwys na "dis my mense", dit wil voorkom of sy dit sien as haar mense en so die diverse voorskoolse onderrigsagtergronde en groot klasse of enige uitdaging oor die hoof sien omdat sy verstaan waardeer hul gaan en probeer help waar sy kan. Met alle veranderinge en verhoogde werkslading word die werk vir die genot van die professie ondermyn. Hierdie standpunt word heelhartig deur die deelnemers se response ondersteun.

Ondervinding deur die jare het die onderwyser geleer om 'n rustiger aanslag te hê in haar klas, aangesien daar niks bereik word deur om so te jaag deur al die skoolwerk nie.

"(IO.M) ... want daar was nou ook 'n tyd gewees wat mens so 'n gejaagde lewe gedoen het, jy werk jou dood maar jy bereik niks nie, wat help dit, wat help dit. Dis hoekom ek nou besluit het, wat my betref, niemand sal my kop afslaan nie. Dis wat ek sê, die gees lei my en ek het nou begin rustigheid kry vir my siel, dit wat ek doen, vir my tevrede stel."

5.6.1.4.3 Ondersteuning van die skool

Die response uit die onderhoude was positief oor die ondersteuning wat die skool bied. Ondersteuning van die skool het die positiewe ervarings na vore gebring. Goeie kommunikasie tussen kollegas, verskaffing van hulpmiddels en opleidings kursusse het 'n positiewe ervaring tot gevolg en kan die Graad 1-onderwyser met behulp van die skool haar/sy diverse leerders beter ervaar. Veral die werkswinkels wat deur die skool gehou word stel die deelnemers in staat om toegerus te wees vir die leerders wat voor hul sit en sodoende 'n positiewe ervaring tot gevolg het. Opleiding van personeel speel 'n kardinale rol in die bemagtiging van hoofstroomonderwyser om die leerder se individuele onderwysbehoefte te bepaal (Hall, 1998, p.223). Die ondersteuning van die skool speel volgens die deelnemers 'n belangrike rol in hul daaglikse werkskonteks, weereens is dit kommerwekkend om te dink waar skole nie die onderwysers die nodige ondersteuning bied soos die betrokke skool nie, hoe dit hulle ervarings daaglik negatief beïnvloed. Veral staatskole moet van voldoende toerusting, hulpmiddels en geriewe voorsien word en die nodige fasiliteite moet aangebring word om skole meer toeganklik te maak veral in die Katatura omgewing, waarna twee van die deelnemers verwys.

5.6.1.4.4 Ouerondersteuning

Die lae vlakke van ouerbetrokkenheid by die opvoeding van diverse leerders, is ook 'n bron van kommer wat aangespreek moet word. Families verskaf die sosiale, kulturele en emosionele ondersteuning wat kinders benodig om suksesvol in die skool te funksioneer (Pelletier & Brent, 2002, p.46). Onderwysers se ervarings word direk beïnvloed deur ouers wat nie hul kant bring met die opvoeding van hul eie kinders nie en dan 'n groter verantwoordelikheid op die onderwyser plaas. Uit die onderhoude neem ek waar dat ouers te laat besef dat die voorskoolse instansie hul nie op hoogte hou van die kind se ontwikkeling nie en kind ontvang nie onderrig op die regte standaard nie. 'n Aanbeveling van een deelnemer is dat ouers meer betrokke moet wees by hul kind se opvoeding dan sal probleme en agterstande vroeë aandag geniet.

Ouers moet dit wat in die skool gedoen word tuis ook versterk deur dit tuis te oefen saam met hul kinders. Hulle moet met die skool en onderwyser kommunikeer en weet wat in die skool gedoen word, en omgekeerd. Die opvoeding van die kind moet 'n vennootskap tussen skool en ouers wees – dit moet as die ideaal nagestreef word. Daar sal altyd ouers wees wat besonder baie belangstel; maar dan is daar weer ouers wat geen belangstelling toon nie wat in die meerderheid van die geval is. Die deelnemer stel dit ook dat baie ouers geensins belangstel nie, hulle 'worry' net nie. Hulle houding is dat die kind by die skool alles moet leer en onderwysers daarvoor betaal word, dis hulle werk. Onderwyser en ouer kollaborasie kan soos volg bewerkstelling word:

Groter ouerbetrokkenheid kan bereik word met ouer-tot-ouer skemas (berading); ouer-groepprogramme (onderwys); daaglikse/weeklikse verslaggewing (ouer-onderwyser vergadering; nuusbriewe (kommunikasie); inskerping van klaskamerprogramme tuis (ondersteuning); hulpbronne (klaskamer-hulp); en leierskap (skoolbeheerliggame) (McCullum, 2003). Beter gemeenskap betrokkenheid kan lei tot 'n verbetering in die ervaringe van die Graad 1-onderwyser. Samewerking tussen ouers en onderwysers verbeter ouers se ingeligtheid en kan ervaringe meer positief beïnvloed. Ouers wat die diversiteit van leerders respekteer en bereid is om betrokke te raak, kan die samelewing se siening positief beïnvloed.

5.6.2 Bespreking en aanbevelings van die bevindinge

Die doel van hierdie studie was om ondersoek in te stel na die ervaringe van die Graad 1-onderwyser van die diverse voorskoolse agtergronde van die Graad 1-leerders. Om dit te kan bereik, is dit noodsaaklik om die ervaringe en sieninge van die hoofstroomonderwysers en grondslagfase hoof te kry om te bepaal watter voordele formele voorskoolse onderrig kan inhou en moontlike struikelblokke indien enige nie formele of geen onderrig kan inhou vir die Graad 1-onderwyser. Die bevindinge van hierdie studie, toon 'n behoefte aan formele voorskoolse instansies vir alle leerder, onderwysers wat 'n passie het vir die onderwys en hulself gedurig vergewis van veranderinge in die onderwys, om sodoende op hoogte te bly dat hul in staat is om enige leerder vanuit enige voorskoolse agtergrond met selfvertroue kan hanteer en genoegsame ondersteunings raamwerke wat in plek is.

5.6.2.1 Formele onderrig

By al drie die respondente se response kom dit voor of hul slegs positiewe ervaringe het met leerders wat uit formele voorskoolse onderriginstansies afkomstig is. Die Graad 1-onderwysers beklemtoon die noodsaaklikheid van voorskoolse instansies deurdat; dit die leerder dadelik deel maak van die gemeenskap, die leerder raak bewus van sy vermoë as mens om te kan kommunikeer, die leerder leer om te deel met ander, die basiese vaardighede/kennis van die leerder word in 'n voorskoolse instansie ontwikkel. Bywoning van 'n goeie voorskool help veral met die aanpassing van die Graad 1-leerder in die Graad 1-klas, omdat hul weet wat daar van hul verwag word. Leerders met formele voorskoolse onderrig word ten voordeel as hulp gebruik in die klas deur groepswerk. Alhoewel dit die ideaal is om alle leerders by goeie voorskole in te skryf is dit nie tans die realiteit nie, volgens onlangse navorsing (Winter, Zurcher, Hernandez & Yin, 2007, p.58) het kinders wat afkomstig van goeie huise 'n hoër inskrywings koers by goeie voorskole as kinders wat afkomstig is van minderbevoorregte gebiede/huise, die resultaat is egter 'n skoolgereedheids gaping wat ontstaan.

5.6.2.2 Nie-formele onderrig

Die response uit die onderhoude het redelik negatiewe ervaringe ten opsigte van hierdie tipe voorskoolse onderrig gelok. Die rasionaal vir die ontstaan van elke voorskoolse instansie verskil volgens die deelnemers, hul ervaar dat sommige voorskole net uit is om geld te maak en dan onopgeleide vrouens gebruik. My waarneming uit die onderhoude is dat nie-formele voorskoolse instansies die leerders verkeerd leer, daar is nie skool geriewe nie en die leerders ervaar aanpassingsprobleme as hul in Graad 1 kom. Die rapport van die nie-formele voorskoolse instansie laat 'n valse indruk by die Graad 1-onderwyser wat valse hoop gee. Hul ervaar dat voorskoolse instansies die basiese vaardighede van ontwikkeling weg laat soos byvoorbeeld; lateraliteit, middellyn kruising en die emosionele gereedheid. 'n Voorstel van een van die deelnemers is dat voorskoolse onderwysers eerder moet begin by die konkrete as dit kom by die aanleer van klanke en getalle. Uit die response kom dit voor of hierdie tipe voorskoolse instansies die leerders verwar, hul moet die eenvoudige getalle vir die leerders aanleer en begin by nul en sodoende sal 'n konsep van getalbegrip ontwikkel reeds in die voorskool. Om hierdie gaping te vul wat in Graad 1 voorkom maak die Graad 1-onderwyser gebruik van kompenserende onderwys wat haar in staat stel om van voor af te begin met die leerder, dus by die konkrete tot die abstrakte.

Nie net het hierdie tipe voorskoolse instansie negatiewe ervaringe nie maar ook negatiewe ervaringe en gevolge tot gevolg. Graad 1-onderwyser moet baie tyd opsy sit veral aan die begin van die jaar om al die leerders op dieselfde vlak te kry, dit veroorsaak dan dat die leerders agter raak met die werk, wat tot spanning lei vir die onderwyser omdat hul agter raak by die kurrikulum. Die leerders raak nie net agter met die werk nie, maar kom dus nie by al hul werk uit wat uiteengesit is vir die eerste termyn nie wat dan lei dat die hele klas agter is teen die tyd wat die tweede termyn aanbreek.

5.6.2.3 *Geen onderrig*

Vir al drie die deelnemers was geen onderrig soortgelyk aan die nie-formele voorskoolse instansies, maar daar was egter 'n paar ander negatiewe ervaringe wat na vorige gekom het; ekstra aandag en tyd moet gegee word omdat die kind nie kan konsentreer nie. Die leerder skakel af en werk is nie ingeneem nie, wat dan veroorsaak dat daar een-tot-een onderrig aan die leerder gegee moet word. Die leerders is nie gewoond aan roetine nie. Ekstra na-uurse tyd word ingesit om leerders op standaard te kry, wat veroorsaak dat die leerders agter raak met die werk wat moontlik kan lei tot spanning vir die onderwyser.

Kruger (2005) beweer dat Graad 1 so ontwerp is dat jou kind van voor af geleer moet word, of die kind nou die alfabet ken of nie. Jy kan jou kind alles by die huis gee wat jou kind by die kleuterskool sou leer, mits jy bereid is om moeite te doen en baie tyd saam met jou kind deurbring. Alhoewel ek saamstem met die bogenoemde stelling is my waarneming uit die antwoorde van die deelnemers dat die ouers wat wel hul kinders by die huis hou nie genoeg tyd saam met die leerders deurbring om die leerder se voorskoolse vaardighede te ontwikkel nie.

- **Onderwyser se algehele ervaring van diverse groepe**

Die onderstaande is slegs 'n samevatting van die algehele ervaringe van die gekombineerde groepe. Dit kom voor of die algehele ervaring van die Graad 1-onderwysers van die Graad 1-leerders wat afkomstig is van die diverse voorskoolse agtergronde relatief/wel positief ervaar word. Ten spyte van al die bogenoemde negatiewe ervaringe, hang dit af van die teenwoordigheid van 'n paar aspekte.

Die graad een onderwyser se **siening** van die graad 1-leerder; "*you are my kids, you are my own*". Die siening van die onderwyser oor die Graad 1-leerders beïnvloed haar ervaringe

direk en het 'n positiewe invloed op haar ervaringe, deurdat sy hul sien as haar eie kinders, daar ontstaan 'n liefdesband tussen haar en die leerders. Sy sien haarself as die onmiddellike moeder by die skool vir die leerder. Die onderwyser sien haar leerders as "'n blom" en 'n "stuk klei" wat sy moet vorm. Die onderwysers sien dit as hul plig, taak en werk om die diverse leerders te onderrig.

Daar is hoop, solank die onderwyser net elke dag bietjie doen om die leerder wat agter is te help. Al die diverse leerders moet net gelyk behandel word volgens een van die deelnemers, maak nie saak van watter diverse voorskoolse instansie die leerder afkomstig is nie, want dis "my mense". Die onderwyser fokus op die individualiteit van elke leerder en gaan na uiterste om die leerders te help omdat die leerders in moeilike omstandighede grootword vandag. Positiewe ervaring en gevoel van tevredenheid word beleef deur die Graad 1-onderwyser as daar terugkyk word na die begin van die jaar en daar aan die einde van die jaar gesien kan word waartoe die leerder nou in staat toe is. Die onderwyser beklemtoon 'n goeie verhouding met die ouer wat help om 'n vaste fondasie vir die leerder te vorm. Dit is 'n genotvolle ervaring om met verskillende leerders te werk van verskillende diverse voorskoolse agtergronde, omdat die onderwyser ook by die leerder leer en dit skoolhou interessant hou. 'n Voorstel het uit een van die onderhoude gekom, die deelnemer voel dat die Graad 1-onderwysers gereeld bymekaar moet kom om die leerprosesse van die leerders te bespreek, sodoende sal hul bymekaar leer en is daar ook plek vir refleksie.

Deur die bestudering van die deelnemers se response is dit moontlik ouerbetrokkenheid, betrokkenheid by die bepaling van die kurrikulum en verdere opleiding wat 'n positiewe bydrae gaan hê om moontlike behoeftes en leemtes te identifiseer om te bepaal waar hulle kan verbeter in hul voorbereiding en ondersteuning van Graad 1-onderwysers in die hantering van die diverse voorskoolse agtergronde van die Graad 1-leerders.

- **Aanpassings en aanbevelings**

Onderwysers moet aangemoedig word om meer bewus te wees van die leerder se agtergrond en kulturele invloede wat moontlik 'n rol mag speel. In enige groep van leerders sal daar 'n wye verskeidendheid van vaardighede en ondervinding/ervaring wees. 'n Buigbare benadering wat ruimte maak vir differensiasie wat sodoende tot sukses lei en uitdagings vir almal bied is 'n noodsaaklikheid (NCC, 1989). Onderwysers se bewuswording van diverse leerders moet nie net verbreed word nie maar hulle moet gedurig met behulp van die

skoolhoof en grondslagfase hoof ingelig word oor nuwe konsepte en strategieë om hierdie diverse groep leerders so goed moontlik te ondersteun. Ingeligte en opgeleide personeel kan met die nodige ondersteuning hierdie diverse groep leerders positief ervaar.

'n Inklusiewe benadering tot die onderwys moet onderwysers oplei en her-oplei sodat hul die versoeke/eise kan baasraak wat daar van hulle verwag word in die onderwys. Onderwysers word daaglik deur heelwat uitdagings gekonfronteer, hul moet leerder diversiteit hanteer, oorgroot klasse onderrig, daar is 'n tekort aan onderwys hulpbronne en administratiewe take word by die dag meer. Daar word van hul verwag om die kurrikulum te volg en die leerders voor te berei vir assessering al het hul niks sê in die bepaling en tydsraamwerk daarvan nie. Deur die diverse kind se onderrigsagtergrond te verstaan stel dit opvoeders in staat om hul strategieë en metodes so aan te pas met behulp van hul voortdurende opleiding om die kind te ondersteun in sy/haar diverse onderwys behoeftes. 'n Vroeë kinderjare opvoeder moet dus die kwaliteite besit om 'n navorser te wees, 'n organiseerder, observeerder en moet glo in die belangrikheid van hul werk en dit sien as 'n bydra wat hul maak in die kind se leer en lewe, daarom hul siening van groot waarde.

Onderwys en leer is so 'n komplekse prosedure, indien ons ophou om te luister na die stemme en ervaringe van die waardevolle bron, die primêre opvoeder in die klaskamer, is daar 'n kans dat ons hulle mag verloor. Deur hul insigte en ervaringe in ag te neem, kan skoolbestuur en beleidsmakers nuwe kennis ontwikkel wat sal help om die onderwys te bevorder. Deur hul stemme te laat hoor, kan ons op hoogte wees van hul ervaringe in hul omgewing.

5.7 GEVOLGTREKKING

Die ervaringe van Graad 1-onderwysers in hul klaskamers word nie deur baie mense in ag geneem nie, veral as daar gekyk word hoe min daarvoor in die literatuur beskikbaar is. Die bevindinge is egter konsekwent met dit wat wel in die literatuur gevind is. Dit is belangrik om te sien wat die Graad 1-onderwysers ervaar en watter rol hul ervaringe speel in hul klaskamers. Hul ervaringe lei tot sekere reaksies en aanpassings wat hulle daaglik beleef. Die punt wat ek met hierdie studie wou maak, is dat Graad 1-onderwysers 'n definitiewe ervaring openbaar in hul klaskamers wat só weer 'n uitwerking op die leerders het. Die uitgangspunt is om die Graad 1-onderwyser te laat onderskei tussen die verskillende groepe leerders in haar klas en om sodoende in staat te kan wees om elkeen in haar klas so te ondersteun vir 'n positiewe ervaring. 'n Graad 1-onderwyser het volgens my 'n groot taak om leerders "saam te laat beweeg", veral as hul van diverse onderrigsagtergronde afkomstig is. Nie alle onderwysers gaan altyd so 'n positiewe siening en ervaring hê met diverse leerders nie en voordat dit te veel raak, moet hul van alternatiewe benaderings en metodes gebruik maak om leerders te onderrig.

Data, bevestig dat voorskoolse opvoeders slegs onderrig omdat hulle 'n geleentheid geïdentifiseer het om geld te verdien. Ouers werk en hulle kinders kort toesig gedurende werksure, wat die gaping in die mark skep. Hierdie voorskoolse opvoeders het egter 'n tekort aan opleiding en ondervinding in vroeë kinderontwikkeling, wat dan die bose kringloop voltooi. Wat hierdie ondersoek betref, is daar 'n tekort aan navorsing en is verdere ondersoeke oor die ervaringe van die Graad 1-onderwyser nodig, om sodoende die nodige ondersteuning te kan bied.

5.8 SELFREFLEKSIE OP DIE NAVORSINGPROSES

In my literatuursoektog het ek probeer fokus op die nuutste bronne, maar het die beskikbaarheid van literatuur oor die ervaringe van die Graad 1-onderwysers met betrekking tot die diverse voorskoolse agtergronde waarvan die Graad 1-leerders afkomstig is, gebrekkig gevind. Dit is egter 'n gunstige oorweging vir die belangrike bydrae wat my navorsing moontlik kan bied tot hierdie veld. Soos een van die deelnemers ook voorgestel het, sal verdere navorsing veral in minderbevoorregte gebiede en skole 'n groter werklikheid na vore bring van wat werklik aangaan in die onderwys in Namibië.

Dit blyk dat daar uit die ondersoek sekere toekomsverwagtinge by die deelnemers ontstaan het met die hoop dat die ses weke as inleidingsfase aan die begin van Graad 1 weer teruggebring sal word. Hierdie toekomsverwagting skep vir hul hoop en 'n positiewe vooruitsig op hul ervarings van die diverse groep leerders wat hul elke jaar aan die begin van Graad 1 ontvang.

'n Onafhanklike navorser se insigte en gesprekke in die navorsingsproses was van groot waarde en dit het vir my voortdurend geleentheid gegee om te reflekteer in my eie proses. Met die voltooiing van 'n taak van hierdie omvang, kyk ek met dankbaarheid terug na my selfontwikkeling wat hand aan hand loop met so 'n proses. Dit was vir my insiggewend om die entoesiasme en passie van onderwysers te ervaar wat nog in die onderwys is, al gaan dit soms moeilik. Ek koester die hoop dat ander onderwysers ook dieselfde proses sal aanpak en so uit die proses meer van hulself te wete sal kom om ander onderwyser weer te inspireer met die ontwikkeling van die nasie.

BRONNELYS

- Agarao-Fernandez, E. & De Guzman, A.B. (2006). Exploring the dimensionality of teacher professionalization. *Educ Res Policy Prac*, 5:211-224.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work; An introduction to action research across the professions* (2nd edition). Routledge. p. 147.
- Arnold, D.H., Griffith, J.R., Ortiz, C. & Stowe, R.M. (1998). Day care interactions and teacher perceptions as a function of teacher and child ethnic group. *Journal of Research in Childhood Education*, 12:143-154.
- Babbie, E. & Mouton, J. (1998). *The Practice of Social Research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *The Practical of Social Research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Baron, R.S. & Kerr, N.L. (2003). *Group process, group decision, group action* (2nd edition). Buckingham: Open University Press.
- Barton, L. (1999). Market ideologies, education and the challenges for inclusion, in H. Daniels & P. Garner (Eds.). *Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Basit, T.N. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative analysis. *Educational Research*, 45(2):143-154.
- Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school Psychology*, 35:61-79.
- Blair, C. (2002). School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualisation of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2):111-127.
- Blauw, W.A. (1998). *Strategic planning for the implementation of a culture of learning and teaching in a school*. New York: Basic Books.
- Blunt, R. (1995). *Waldorf Education: Theory and Practice*. Cape Town, Novalis Press.

- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Bothma, R. (2009, 5 Junie). *Dienda se omvattende mosie oor onderwys*. Republikein.
- Botswana Country Report (2000). <http://www2.unesco.org/wef/countryreports/home/html> (accessed 2010-07-22).
- Bradley, R., Bruchinal, M.R. & Casey, P.H. (2001). *Early Intervention: The moderating role of the home environment*. Applied Developmental Science, (p. 5).
- Brandt, H.J. & Welch, K. (1989). *Cognitive and social-emotional development of children in different preschool environments*. Psychological Reports, 65:480-482.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16:239–253.
- Brown, M. & Ralph, S. (1998). The identification of stress in teachers. In J.J. Dunham & V. Varma (Eds.). *Stress in teachers* (pp. 37 – 56). London: Whurr Publishers.
- Burden, A. (1995). Inclusion as an educational approach in assisting people with disabilities. *Educare*, 24(2):44-56.
- Campbell, S.B. & Ewing, L.J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24:523-535.
- Childs, G. (1991). *Steiner Education in Theory and Practice*. Great Britain: Floris Books.
- Coates, R.D. (1989). The regular education initiative an options of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9):532 – 536.
- Cock, J. (2001). *SA brutalised*. Sunday Times, 9 Desember.
- Coetzee, A. (2006, Junie). *Moedertaal of nie*. Edunews, p.10-11.
- Committee for Economic Development. (2002). *Preschool for all: investing in a productive and just society*. New York: Committee for Economic Development.
- Copper, C.L. (2002). *Psychosocial stress and cancer*. Chishester; John Wily and Sons.

- Cowen, E. (1978). Prevention in the public schools: Strategies for dealing with school adjustment problems. In S. Apter (Ed.). *Focus on prevention: The education of children labelled emotionally disturbed*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approach*. London: SAGE Publications.
- Curriculum, (1995). Waldorf Schools in South Africa. The Federation of Waldorf Schools in South Africa. Cape Town, Eckoprint.
- Gettman, D. (1987). *Basic Montessori. Learning activities for under-five*. St. Martin's Press. New York.
- De Jager, M. (2009, September/October). *Vra die kundiges*. Edunews, p. 7.
- De Jager, M. (2009, November/Desember). *Reg vir Grootkool of nie? Skoolgereed of nie?* Edunews, p. 55.
- Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide* (2nd edition). England: Open University Press.
- De Hirsch, K., Jansky, J. & Langford, W.S. (1966). *Predicting reading failure*. New York: Harper & Row.
- Department of National Education (RSA). (1999). *Consultative paper no. 1 on special education: building an inclusive education and training system, first steps*. Pretoria: Government Printer.
- Departement van Opvoeding, Kurrikulum (2005). *Assesseringsriglyne vir Inklusiewe Onderwys*.
- De Vos, A.S. Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. (2002). *Research at Grassroots: For the Social Sciences and Human Service Profession* (2nd edition). Pretoria: Van Schaik.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2nd edition). UK: Sage Publications.
- De Witt, M.W. & Booysen, M.I. (1994). *Die klein in fokus. 'n Sielkundige-Opvoedkundige perspektief*. Pretoria: Acacia.
- Discussion Document. (2003). *The Language Policy for schools in Namibia*. Ministry of Basic Education, Sport and Culture (NIED).

- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2002). *Educational Psychology in Social Context* (2nd edition). Oxford South Africa.
- Dorfling, P.S. (2007). Uitkomsgebaseerde onderwys vir leerders met verstandelik erggestremdheid. Spesialiseringsonderwys aan die Universiteit van Stellenbosch.
- Dovey, K. & De Jong, T. (1990). *Developing People: A Guide for Educational Business and Community Organisations*. Cape: Clyson Printers
- Dragon, P. (2003). *Everything you need to know to teach first grade*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Du Plessis, S. & Louw, B. (2008). Challenges to preschool teachers in learner's acquisition of English as Language of Learning and Teaching. *South African Journal of Education*, 28:53-75.
- Durrheim, K. (2002). Research design. In Terre Blanche, M. & Durrheim, K. *Research in Practice. Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: UCT Press.
- Engelbrecht, C.S. (1998). *Society as a socio-educative arena*. Pretoria: Unisa.
- Engelbrecht, P. & Green, L. (2001). *Promoting learner development*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. (1996). *Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (1999). *Inclusive Education in action in South Africa*. Van Schaik Publishers.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E. & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 50. Carfax Publishing.
- ETSIP, (2007). Ministry of Education, afgehaal op die 16-10-2009 by <http://www.tech.na/etsip.htm>
- Finn, J.D. (1998). From At-Risk to Excellence, National Institute on the Education of At-Risk Students: Class Size and Students at risk. What is Known? What Is Next? A Commissioned Paper, National Institute on the Education of At-Risk students, Office of Educational Research and Improvement (U.S. Department of Education).

- Forest, M. & Pearpoint, J. (1992). Two roads: inclusion or exclusion. In Pearpoint, J., Forest, M. & Snow, J. (Eds.). *The Inclusion Papers: Strategies to Make Inclusion Work*. Toronto: Inclusion Press.
- Friedman, B.D. (1998). *The research toolkit: Putting it all together*. London: Brooks/Cole.
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1992). *Educational Psychology* (5th edition). Houghton Mifflin Company.
- Garbers, J.G. (Red.). (1996). *Doeltreffende Geesteswetenskaplike Navorsing*. Pretoria: J.L. van Schaik Uitgewers.
- Giangreco, M.F. (1996). What to do now? A teacher's guide to including students with disabilities. *Educational Leadership*, 53(5):56-59.
- Glatthorn, A.A. & Joyner, R.L. (2005). *Writing the winning Thesis or Dissertation: A Step-by-Step Guide*. California: Corwin Press.
- Graham-Jolly, M. (2003). The nature of Curriculum. In Coleman, M. Graham-Jolly M. & Middlewood, D. (Eds.). *Managing schools in South Africa: Managing curriculum in South African schools*. London: Commonwealth Secretariat: 3-16.
- Gravelle, M. (2000). *Planning for bilingual learners an inclusive curriculum*. Wiltshire: Cromwell Press Ltd.
- Graue, E. (1999). *Diverse perspectives on kindergarten* (pp. 109-142). Baltimore, MD: Paul, H. Brookes Publishing.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London, New York and Philadelphia, The Falmer Press.
- Gudmundsdottir, S. (1996). The teller, the tale, and the one being told: The narrative nature of the research interview. *Curriculum Inquiry*, 25(3):283-306.
- Gurirab, T. (2007, 4 April). *Meer aandag aan vroeë ontwikkeling*. Republikein.
- Hall, R. (1998). *Die rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys*. Doktor in die Opvoedkunde: Spesialiseringsonderwys aan die Universiteit van Stellenbosch.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case study methods: Qualitative research methods series*. Vol. 32. London: Sage.

- Hegarty, S. (1993). *Meeting special needs in ordinary schools* (2nd edition). London: Cassell Educational Limited.
- Henning, E. (1995). Qualitative education research: Soft of solid option? *Journal of Education*, 15(1):29-34.
- Henning, E., van Rensburg, W. & Smit, B. (2005). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Henry, W. (1990). *Beyond the melting Pot*. Time (April 9, pp. 28-31).
- Hofman, N.G. (2004). Toward critical research ethics: transforming ethical conduct in qualitative health care research. Doctoral Dissertation, Chicago: DePaul University.
- Huysamen, G.K. (1993). *Metodologie vir die Sosiale en Gedragwetenskappe*. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers (Edms) Bpk.
- Jacobie, N. (2004, 1 Oktober). *Die stand van onderwys in Namibië*. Republikein.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. California: Sage Publications, Inc.
- Jones, C.A. (2004). *Supporting inclusion in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Joubert, M. (1984). Evaluering van skoolgereedheid: 'n psigometriese model. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, Potchefstroom.
- Keating, C. (May 2007). Gepubliseerd op p.4 van die Cape Argus verkrygbaar by: http://www.iol.co.za/index.php?set_id=1&105&art_id=vn20070514111217641C5443 53 (Afgelaai op 18 September 2009).
- Kellam, S.G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C.H. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behaviour into middle school. *Development and Psychopathology*, 10:165-185.
- Klein, N.K. & Gilkerson, L. (2000). Personnel preparation for early childhood intervention programs. In Meisels, S.J. & Shonkoff, J.P. (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd edition). London: Sage.
- Kruger, G. (2009). *National Institute for Educational Development*. The Longman Namibian team. Collins, A., Traut, J., Vekarapi, B., Tomes, M. A division of Maskew Miller Longman (Pty) Ltd.
- Kriegler, S.M. (1990). Wat is skoolgereedheid? *Pedagogiekjoernaal*, 11(1):65-76.
- Kvale, S. (2002). The social construction of validity. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y. (Eds.). *The qualitative inquiry reader*. London: Sage. 299–326.
- Interviews by the selected schools in the Khomas Region, by Paulus, E., Nghidinwa, S. Verkrygbaar by <http://www.mec.gov.na/ministryOfEducation/moenews/ORBANPRIMARYSCHOOL.ht> (Afgelaai op 18 September 2009)
- Learner-Centered Education in the Namibian Context: A Conceptual Framework (MBESC: NIED, (2003).
- Le Compte, M.D & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd edition). London: Academic Press.
- Le Roux, J. (Ed.). (1994). *The black child in crisis: a socio educational perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Leedy, P.D. (1997). *Practical research: Planning and design* (6th edition). California: Prentice Hall.
- Louw, D.A., van Ede, D.M. & Louw, A.E. (2001). *Menslike Ontwikkeling* (3de uitgawe). Kaapstad: CTP Boekdrukkers.
- Linver, M.R., Brooks-Gunn, J. & Kohen, D. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38:719–734.
- Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Paul Brooks.
- Lomofsky, L. & Skuy, M. (2001). Educational needs related to intellectual and cognitive difference. In P. Engelbrecht & L. Green (Eds.). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning* (pp. 188 – 212). Pretoria, South Africa: Van Schaik Publishers.

- McCullum, G.H. (2003). Die implikasies van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Maluma, T.R. (2009). The attitudes of educators towards assessment in schools where learners with barriers are included: A Case Study. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A Philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.
- MEC, (1993). *Towards Education For All*. Windhoek. Namibia.
- Meisels, S.J. & Shonkoff, J. P. (2001). Early childhood intervention: a continuing evolution. In Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press, 3 - 34.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. (1991). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Merriam, S.B. & Associates. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. & Simpson, E.L. (2000). *A guide to research for educators and trainers of adults* (2nd edition). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Mertens, D.M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). London: SAGE Publications.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2002). *The qualitative researcher's companion*. London: Sage.

- Ministry of Education. (2006). Republic of Namibia: Regional Directorates of Education. Untitles Notes. Verkrygbaar by <http://www.mef.gov.na/ministryOfEducation/OmahekeRegionalD.htm> (Afgelaai op 18 September 2009).
- Ministry of Education (Draft November 2008). *Republic of Namibia: Pre-Primary Syllabus Afrikaans version*. Full implementation in 2011. National Institute for Educational Development (NIED).
- Ministry of Education. (2010). *The National Curriculum for Basic Education*. Republic of Namibia. (NIED)
- Ministry of Basic Education, Sport and Culture (2003, Januarie). *The language policy for schools in Namibia. Discussion Document*. Supported by gtz and implemented by NIED.
- Ministry of Basic Education and Culture (1997, November). Lower primary phase. Guide for identification of problems and compensatory methods. Printed by NIED.
- Mittler, P. (1995). Special needs education: an international perspective. *British Journal of Special Education*, 22(3):105–108.
- Miron, R. (1994). *The Geometry of Lagrange Spaces: Theory and Application*. Dordrecht: Kluwer
- Mohr, N. (2001). *Abuse in South Africa*. Pretoria News, 20 November.
- Mokdad, M. (2005). Occupational stress among the Algerian workers. *Afr Inst. Occupat. Health N. Lett.* 2(99): 15-17
- Moletsane, M.E. & Bouwer, A.C. (2000). Criteria for effective pre-literacy education in daycare centres in informal settlements. *Tydskrif vir Opvoeding en Opleiding*, 21(2):30-43.
- Mouton, J. & Marais, H.C. (1992). *Basiese begrippe: Metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: RGN-Uitgewers.
- Möwes, A.D. (2002). The views of educators regarding inclusive education in Namibia. Dissertation presented for the degree of Doctor of philosophy (Specialized Education) at the University of Stellenbosch.
- Mutorwa, P. (2004). National Report of the development of Education in Namibia. International conference on Education: Geneva. Ministry of Basic education, sport and culture. Republic of Namibia.

- Namibia Vision 2030 (Office of the President, 2004)
- National Curriculum Council (1989). *A Curriculum for all*, York, NCC.
- National Institute for Educational Development (NIED), (2008). *Pre-primêre Sillabus*. Okahandja
- Newcombe, N. (1996). *Child development: Change over time* (8th edition). New York: Harper Collins College Publishers.
- Nilsson, P. (2003). *Education for All: Teacher Demand and Supply in Africa*. Education International. Working Papers no 12.
- Nye, B., Hedges, L.V. & Konstantopoulus, S. (1999). The long-term effects of small classes: A five-year follow-up of the Tennessee class size experiment. *Educational Education and Policy Analysis*, 21(2):127-142.
- O'Donoghue, T. & Punch, K. (2003). *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting*. London: Routledge. p.78.
- Oliver, P. (2003). *Writing your thesis*. London: SAGE.
- Oliver, P. (2008). *Writing your thesis* (2nd edition). London: SAGE STUDY SKILLS.
- Panter, S. (1995). *How tot survive as a SEN co-ordinator*. Staffordshire: J.H. Brookes.
- Papalia, D.E. & Olds, S.W. (1995). *Human Development* (6th edition). New York: McGraw-Hill.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Pelletier, J. & Brent, J.M. (2002). Parent participation in children's school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34:1.
- Pieterse, M. (2001). *Praat jou kind slim*. Metz Press: Hoheizen.
- Power, C. & Hertzman, C. (1999). *Health and wealth of nations: Social, biological and educational dynamics* (pp.41 – 54). New York: Guilford Press.
- Pre-Primary Syllabus of the Republic of Namibia. (2008). *National Institute for Educational Development* (NIED) (pp. 1-2).

- Phillips, D., Voran, M., Kisker, E., Howes, C. & Whitebrook, M. (1994). Child care for children in poverty: Opportunity or inequity? *Children Development*, 65:472-492.
- Presidential Commission on Education, Culture and Training Report. (2001) Volume 3, Annex 2. Government of the Republic of Namibia. Gamsberg Macmillan Publishers.
- Raver, C.C., Li-Grining, C., Metzger, M., Jones, S.M., Zhai, F. & Solomon, B. (2009). Targeting children's Behavior problems in Preschool Classrooms: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *American Psychological Association*, 77(2):302-316.
- Reber, A.S. & Reber, E.S. (2001). *Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books.
- Richards, S. & Maree, D. (1994). *Wiskunde met 'n glimlag. 'n Praktiese gids vir ouers en onderwysers*. Florida Hills: Smile Education systems (Edms) Beperk.
- Rubin, H.J. & Rubin I.S. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. London, Sage Publications.
- Saleh, L. (1996). From inclusive education to inclusive communities. Paper presented at The University of South Africa Pretoria: March. Unpublished.
- Schickedanz, J.A., Pergantis, M.L., Kanosky, J., Blaney, A. & Ottinger, J. (1996). *Curriculum in Early Childhood. A resource guide for preschool and kindergarten teachers*. USA: Allyn & Bacon.
- Seldman, S. & Zager, J. (2001). The teacher burnout scale. *Educ. Res. Q.* 11(1):26-33
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Random House.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Slavin, R.E. (1984). *Research Methods in Education: a Practical Guide*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Smith, S.S. (1999). Reforming the Kindergarten Round-Up. *Educational Leadership*, 56(6):39-44.
- Smit, B. (2002). Atlas for qualitative data analysis. *Perspective in Education*, 20(3):65-76.
- Snowman, J. & Biehler, R. (2001). *Psychology applied to teaching*. New York: Houghton Mifflin.

- Stage, S.A. & Quiros, D.R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behaviour in public education settings. *School Psychology Review*, 26:333-368.
- Stipplek, D.J. & Ryan, R.H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33:711–723.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strydom, U. (2009, May/June). *Taboe met klankwerk en skryf in Pre-primêr*. EduNews, p.6
- Terre Blanche, M. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (1999). *Research in Practice: Applied Methods for the Social Science*. Cape Town: UCT Press.
- The National Curriculum for Basic Education. (2010). *National Institute for Educational Development (NIED)* (p. 2, 19, 36, 44-45, 47). Glossary of term and used, (pp. x, xi).
- Thousands, J. & Villa, R. (1990). Strategies for educating learners with severe handicaps within their local home schools and communities. *Focus on Exceptional Children*, 23(3), 1-25.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London: Sage.
- Tjituka, M. (2006). *Pebbles of Namibia's education system* The Official Newsletter of the Ministry of Education. Partners in Education.
- Udvari-Solner, A. (1995). Curricular adaptations: Reconfiguring teaching practice to support students with disabilities in general education classrooms. In Nadal, L. & Rosenthal, D. (Eds.). *Down syndrome: Living and learning in the community*. New York: Wiley-Liss.
- Van der Westhuizen-Swanepoel. (2009, Julie/Augustus) *Vra die kundiges*. Edunews, p. 7.
- Van Zyl, E. (2004). The relation between perceptual development (as part of school readiness) and school success of Grade 1 learners. Unisa Press. *Africa Education Review*, 1(1):147–159.
- Viljoen, M. (2005, 28 November). *Vroeë ontwikkeling van kinders is onontbeerlik*. Republikein.

- West, J., Denton, K. & Reaney, L. M. (2001). *The kindergarten year: findings from the Early Childhood Longitudinal study, kindergarten class of 1998-1999*. Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J. & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5):471–488.
- Willenberg, I.A. (1997). The emergent literacy development of pre-schoolers and their home supports for literacy. Master's thesis. Cape Town: University of Cape Town.
- Wilson, R.A. (1998). *Special educational needs in the early years*. New York: Routledge.
- Winter, S.M., Zurcher, R., Hernandez, A. & Yin, Z. (2007). The early on school readiness project: A Preliminary Report. *Journal of research in Childhood Education*, 22(1): 55.
- Wishard, A. (1996). *Diversity in the classroom*. University of California of Santa Cruz. Verkrygbaar by http://ematusov.soe.udel.edu/final.paper.pub/_pwfsfp/00000026.htm (Afgelaai op 16 Oktober 2009).
- Wolfaart, D. (2009, November/Desember). *Die uitwerking van Engels as medium van onderrig op Eksamenuitslae*. EduNews. P. 62
- Wolfaart, D. (2006, Junie). *Moedertaalonderrig of nie?* Edunews, p.10-11.
- Wolfe, B. & Scrivner, S. (2003). Providing universal preschool for four-year olds. In B. Sawhill (Ed.). *One-percent for the kids: new policies, brighter futures for America's children* (pp.133-135). Washington, D.C: Brookings Institution.

ADDENDUM A

ONDERHOUDSVRAELYS

Beste Kollegas,

Baie dankie vir u bereidwilligheid om tyd af te staan en deel te neem aan hierdie onderhoud. Ek sal dit waardeer as u hierdie vorm kan onderteken as teken van jou instemming om deel te wees van die navorsing. Ons gaan gesels oor die ervaringe wat die Graad Een onderwyseres ervaar in haar klas met leerders wat afkomstig is van diverse voorskoolse onderrigsgatergronde. Jou bydrae is anoniem en alles waaroor gesels gaan word, hanteer ek as konfidensieel. U terugvoer sal slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik word.

1. Demografiese inligting

1.1 Skuilnaam:

.....

1.2 Ouderdom:

.....

1.3 Geslag:

.....

1.4 Jare in die onderwys:

.....

1.5 Graad/ouderdomsgroep wat u aanbied:

.....

1.6 Wat is u kwalifikasies en waar het u dit verwerf?

.....

1.7 Noem enige kursusse wat u onlangs gedoen het

.....

1.8 Moedertaal:

.....

1.9 Onderrigtaal:

.....

2. Samestelling van leerders in klas

2.1 Hoeveel leerders in u klas:

Seuns: Dogters:

2.2 Voorskool waarvan leerders afkomstig is:

Voorskool					
Aantal leerders					

2.3 Aantal leerders met geen voorskoolse voorbereiding:

.....

2.4 Hoeveel leerders in u klas word in hul moedertaal onderrig?

.....

2.5 Is daar leerders wat meer as een huistaal het? Identifiseer ook getalle

.....

2.6 Aantal leerders wat die Graad Een jaar herhaal:

.....

2.7 Addisionele kontak met leerders in u klas (vir doeleindes om leerders met 'n agterstand op standaard te kry):

.....

2.8 Verskaf ook rede hoekom ekstra kontak:

.....

2.9 Rofweg aanduiding, hoeveel van u leerders in u klas is skoolgereed?

.....

Baie dankie

Onderteken asseblief _____

ADDENDUM B

ONDERHOUDSGIDS

Plek: _____ **Datum:** _____

Tyd: _____ **Tydsduur:** _____

Die doel van die navorsing is om die ervaringe van die Graad Een onderwyser te ondersoek na aanleiding van die diverse Graad Een leeders in die klas; naamlik die leerders wat formele voorskoolse onderrig ontvang het, die wat nie-formele voorskoolse onderrig ontvang het en die wat geen voorskoolse onderrig ontvang het. Alhoewel sommige van die vrae gaan klink of dit 'n ja of nee antwoord verg, is dit net 'n manier om jou oor iets te laat nadink. Ek wil graag hê jy moet soveel as moontlik van jou ervaringe vertel en redes aanvoer hoekom jy dink jy dit so ervaar.

Skoolgereedheid:

- Wat beteken die term skoolgereedheid/leergereedheid vir jou?
- Speel bywoning van voorskoolse onderrig 'n rol vir die bepaling van skoolgereedheid volgens jou?
- Word die leerders wat inskryf tot die skool getoets vir skoolgereedheid? Indien nie, op grond van wat word hul dan toegelaat?
- Het leerders wat 'n voorskoolse instansie bygewoon het 'n voorsprong bo die ander leerders? In watter areas?
- Moet die skool volgens u vir die leerder gereed wees of die leerder gereed wees vir die skool?

Diverse groep leerders en ervaringe:

- Hoe dra die onderrigsbenadring by tot u klas se diverse behoeftes?
- Watter uitdagings, indien enige, ervaar jy in jou Graad Een klas?
- Sien jy die diverse agtergronde van die leerders as 'n hindernis en hoe ervaar jy dit?
- Wat dink jy is die skool en die ouers se verwagtinge ten opsigte van die Graad Een leerder? Wat is hul verwagtinge van jou? Plaas hul verwagtinge ekstra druk op jou?

Kurrikulum:

- Is die kurriulum wat u tans gebruik in die skool gepas vir die klas wat jy het?
- Wie sit die kurrikulum saam?
- Wat se die skool se kurrikulum van inklusiewe onderwys?
- Wie besluit op die tempo van leerstof/kennis/inhoud wat in die Graad Een jaar gedoen moet word in die klas? Het jy 'n direkte inset in die skryf van die kurrikulum?
- Watter praktiese riglyne kry u as Graad Een onderwyser uit die kurrikulum om die diverse groep Graad 1-leerders te onderrig?
- Is u bewus van ander kurrikulums en hoe hul die diverse Graad 1-leerders in hul klas akkomodeer?

Fasiliterende strategieë

- Is dit nodig om u fasiliterende strategieë te verander elke jaar?
- Hoe kan jy hierdie strategieë aanpas elke jaar om die leerders in u klas te akkomodeer?

Inklusiewe onderwys vrae:

- Wat verstaan u onder inklusiewe onderwys?
- Wat is volgens u inklusiewe waardes?
- Is dit moontlik om inklusiewe waardes in u klas vir u leerders te leer?
- Sal dit moontlik help met die uitdagings van die diverse klas?
- Watter rol speel inklusiewe onderwys in u klaskamer?

Die kind in die klas

- U het genoem dat _____ aantal leerders nie skoolgereed is nie, wat sou volgens u die redes wees?
- Beskou jy jou klas as 'n diverse klas? Verduidelik
- Watter alternatiewe aanpassings maak jy as die leerder nie kan byhou? Hoe ondersteun jy hom/haar in terme van sy/haar diverse behoeftes?

Ondersteuning

- Watter ondersteuning kry u van die skool/ ouers?

- Is spesiale onderwys personeel en hulpbronne redelik toeganklik in die skool? Beskryf?
- Is dit nodig dat al die klasse van 'n jaargroep gereeld moet bymekaarkom? En hoe gereeld? Wat baat jul daaruit?
- Wat is die skoolhoof se betrokkenheid?

Refleksie

- Kry u geleentheid om te reflekteer in die praktyk?
- Voor en nadele om in so 'n diverse klas te onderrig?

Is u bewus van Namibië se visie 2030? Wat beteken dit vir jou?

ADDENDUM C

ONDERHOUDSBESONDERHEDE

DATUM	METODE	PLEK	TYD	DEELNEMER/S
19 April 2010	Onderhoud 1	Deelnemer se klaskamer	12:45 – 14:00	Mariepie
20 April 2010	Onderhoud 2	Skool se personeelkamer	14:00 – 15:00	Nelle
22 April 2010	Onderhoud 3	Deelnemer se klaskamer	11:30 – 13:00	Babsy
5 Augustus 2010	Fokusgroep Onderhoud	Skool se personeelkamer	13:00 – 14:00	Mariepie, Nelle, Babsy en Stramis (Grondslagfase Hoof)

Deelnemers het skuilname aan hulself toegeken

ADDENDUM D

BLADSY UIT 'N GETRANSKRIBEEERDE ONDERHOUD AS VOORBEELD

Individuele Onderhoud

	<u>A: Wat verwag jy van die voorskoolse onderwyser, wat moet jou Graad 1-leerders weet?</u>	
FO L	N: Hulle moet darma die basiese goedjies kan doen, soos sy naam kan skryf en hy moet sy basiese vorms weet, soos 'n sirkel, vierkant, driehoek en reghoek. En weet jy patroontjies en reg opsit, daai basiese hoe jy jou kryt moet vashou daardie basiese goed, net om dit makliker te maak om almal op een punt te hê. Dan is dit net makliker van jou beginfase af.	Verwagting van Graad 1-onderwyser. Basiese goed. Almal op een punt - makliker.
	<u>A: Ek sien jou leerders is van verskillende voorskole en dat daar 4 is wat geen voorskoolse onderrig ontvang het nie, hoe ervaar jy die leerders wat afkomstig is van die verskillende voorskole?</u>	
NFO Op	N: Okay elke voorskool het mos nou maar sy eie standaard wat hy handhaaf, of dis 'n onderwyser wat weet wat sy doen en weet volgens watse sillabus sy werk, of dis iemand wat wil geld maak en wat by die huis sit en dink wat sy moet doen wat in die geval die meeste van hulle is, van jou meer onbekende voorskole.	Skole eie standaard (2 tipes) Weet wat sy doen – volgens sillabus Gaan oor geld (meerderheid)
	<u>A: Is die vrouens dan nie opglei wat hul instansies by die huis het nie?</u>	
NFO GO Op	N: Ja, van die huis af, wat hul tien kindertjies het en wat hulle dink wat hulle doen is nou reg, so dis basies dieselfde soos kinders wat geen voorskoolse opvoeding het.	Nie-formeel = geen p.p. opvoeding

	<u>A: Sou jy se die 4 kinders wat geen voorskoolse onderrig het nie, 'n voordeel of nadeel bo die het wat moontlik verkeerd geleer is by die huislike instansies.</u>	
NFO GO L	N: Weet jy ek sou nie sê die kinders is verkeerd geleer nie, hul is net nie ten volle, hul is net nie alles geleer nie. Hulle kan dalk een patroontjie doen, hulle ken nie die vorms nie en hul kan nie sy naam skryf nie, maar hy kan darma so 'n beduidenis van sy naam skryf. Die kinders wat by die huis is, is meestal gevalle waar die ouers ook by die huis is, dit is basies maar regdeur, so ek sal nie onderskeid tref tussen die swakker voorskole en die moeders wat by die huis bly nie. Die kinders is basies dieselfde.	Swakker skole = moeders by huis geen onderskeid Beide groep leerders nie ten volle geleer nie.
	<u>A: Sou jy se bywoning van 'n voorskool speel 'n rol ten opsigte van die kind se skoolgereedheid?</u>	
FO	N: Beslis ... beslis, beslis, beslis!!	
	<u>A: Hoe ervaar jy die leerders wat afkomstig is van 'n goeie voorskool?</u>	
FO L	N: Weet jy 'n kind wat skoolgereed is en van 'n ordentlike voorskool af kom, kan soos wat ek vir jou gesê het die basiese goed doen en hulle is alreeds in 'n tipe van 'n roetine, so die aanpassing in die eerste termyn is baie makliker as die kind wat geen of swak preprimêre onderrig ontvang het. Ek sou sê dit is bitter belangrik.	Basiese goed Roetine Aanpassings in graad 1 makliker

Individuele onderhoud 2

ADDENDUM E



REPUBLIC OF NAMIBIA

**MINISTRY OF EDUCATION
DIRECTORATE: KHOMAS REGION**

Tel: (09 264 61) 293 4364
Fax: (09 264 61) 231 367

Private Bag 13236
WINDHOEK

Ms. Anke Le Roux
Ruth Albrecht's Rainbow School
Fax: 061-250844

07 April 2010

Dear Ms Anke Le Roux

REQUEST FOR PERMISSION TO VISIT ORBAN PRIMARY SCHOOL

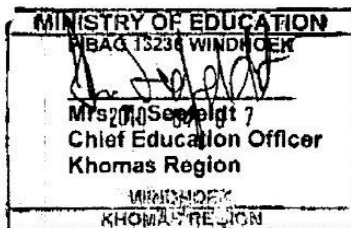
Your letter on the above mentioned subject has reference

Permission is hereby granted to you to conduct research on "views and experiences of grade one teachers on children with diverse pre-primary backgrounds in their classes" at the identified school. On condition that:

- The Principal of the school to be visited must be contacted before time and agreement reached between you and the principal.
- The school programme will not be disrupted.
- Teachers who will take part in this exercise will do so voluntarily.
- A copy of your final report/thesis will be provided to the Regional Office.

We wish you all the success in your endeavour.

Yours in Education



ADDENDUM F



ORBAN PRIMARY SCHOOL

☎ 224150
 📠 225238
 Private Bag 14003
 Windhoek
 e-mail: orban@mweb.com.na

**The Ministry of Education
 Khomas Region
 Private Bag 13236
 Windhoek**

Attention: Ms T. Seefeldt

07 April 2010

Dear Madam

RE: Request to permit Ms A Le Roux to visit Orban Primary School

This letter serves to request permission from your office to allow Ms A Le Roux to visit our school in particular the grade one teachers.

Ms Le Roux is currently busy with her Masters in MED Specialisation, and therefore seeks help to conduct her research on views and experiences of grade one teachers on children with diverse pre-primary background in their classes.

The survey which includes questionnaires and interviews with the said teachers will be conducted after school hours and will not disrupt our daily programmes. The survey will start as from Monday, 19 April -- Wednesday, 21 April 2010 (14:00 – 15:30). This will also be voluntarily as no teacher is forced to take part.

Waiting for your favorable response.

Yours faithfully



J.J. Cloete
Principal